



MEMORIA



VIII CLABES

PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior





VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

Indice

Información	I
Organización del Congreso	II
Instituciones Involucradas	III
Evaluadores de trabajos completos	IV
Presentación del Congreso	VI
Líneas Temáticas	VIII
Conferencistas	VIII
Información de Talleres MEDUCA	X
Inauguración del Precongreso	XV
Conferencias Precongreso	XVI
Presentación Talleristas	XVII
Presentación de Talleres MEDUCA	XVIII
Inauguración Congreso CLABES	XIX
Foto del Congreso	XX
Presentación de Conjunto Típico	XXI
Conferencia Inaugural Lic. Pablo Díaz (Panamá)	XXII
Conferencia Magistral, Pedro Costa (Perú)	XXIII
Conferencia Magistral, Dr. Miguel Alonso (España)	XXIV
Presentación de Ponencias	XXV
Presentación de Posters	XXVIII
Conferencia Magistral, Dra. Patricia Estrada (Colombia)	XXX
Premiación de los mejores trabajos	XXXI
Clausura	XXXII
Programa	XXXIV
Indice de trabajos presentados	47



VIII CLABES | Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

Información

Memoria CLABES 2018

Editores:

Danny Murillo, Dalys Saavedra y Madelaine Fernández

E-ISBN: 978-956-303-372-4

Título registrado en la Editorial Universidad de Santiago de Chile

No de identificación 60.911.000-7

Memoria Octava Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior



Universidad Tecnológica de Panamá - 2018

Dirección: Avenida Universidad Tecnológica de Panamá, Vía Puente Centenario,

Campus Metropolitano Víctor Levi Sasso.

Teléfono. (507) 560-3000

Panamá, Panamá

Comité Local e Internacional de VIII CLABES 2018

congreso.clabes@utp.ac.pa

<http://www.clabes-alfaguia.org>



Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Los contenidos de esta publicación, el uso de gráficos, de nombres registrados y de otros materiales son responsabilidad de los autores. Esta publicación constituye un documento oficial de la UTP.



VIII CLABES

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PANAMÁ - 2018

Organización del Congreso

Autoridades Convocantes

Ing. Héctor Montemayor - Rector de la Universidad Tecnológica de Panamá
Presidente: Licda. Alma Urriola de Muñoz - Vicerectora Académica

Comité Organizador Local

Coordinador: Dra Gisela de Clunie
Coordinador: Magter. Danny Murillo

Coordinadora de Comité de apoyo: Ing. Dalys Saavedra
Ing. Adela Nuñez
Est. Madelaine Fernández
Lic. Yariela Guillén
Ing. Luis Mendoza

Comité Local

Ing. Brenda Serracín
Ing. Arnulfo Chong
Ing. Yelitza Batista
Lic. Artemia Victoria
Ing. María Nita Montemayor
Dr. Félix Henríquez
Lic. Sadia de Tovío
Ing. Elizabeth Araúz

Comité Científico Internacional

Jesús Arriaga (España)
Ana Casaravilla (España)
Luis Calegari (Uruguay)
Magda Campillo (México)
Adela Coria (Argentina)
Patricia Estrada (Colombia)
Fabiola Faundez (Chile)
Danny Murillo (Panamá)
Gisela de Clunie (Panamá)
Dalys Saavedra (Panamá)
Dora Nicolasa Gómez (Colombia)
Rafael Rey (Uruguay)
Martín Saino (Argentina)
Pricila Kohls dos Santos (Brasil)
Bettina Steren dos Santos (Brasil)



VIII CLABES

PANAMÁ - 2018

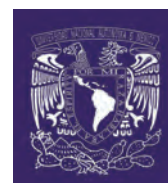
Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

Instituciones involucradas

Universidad Organizadora



Universidades Colaboradoras



Patrocinio





VIII CLABES

PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

Evaluadores de Trabajos Completos

Manuel García Minjares
José Luis García García
Luis Sergio Garrido Castañeda
María Lorena Gartner Isaza
Alba Emilse Gaviria Méndez
Monica Giuliano
Jesus A. González U.
Solana González
Daniel González Sánchez
John Fernando Granados Romero
Yaizet Griffin
Sara Cristina Guerrero
Elena Angelina Guerrero Franco
Arianna Guevara
Vanessa Guevara
Viviane Guidotti Machado
Dora Nicolasa Gómez Cifuentes
Boris Christian Herbas Torrico
Flora Hernández
Alma Lucía Hernández Vera
Careli Johana Herrera Penilla
Beatriz Roxana Herrera Zamorano
Patricia Ibáñez
Laura Marcela Jaramillo Hurtado
Miguel Jerónimo
Juan Jiménez Krassel
Pricila Kohls Dos Santos
Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez
Edmundo Pablo Leiva Lobos
Katherin León Cortés
Nestor López
Javier Lorca
Vanessa Lujambio
María López Herrero
María Alicia Maccagno
Bernardita Maillard Villarino
Cecilia María Martínez Delgado
Xiomara Martínez
María Del Carmen Maurel
Mabel Mercado

Rafael Miranda Molina
Eliecer Montero
Javier Mora Rodriguez
Gillian Moreira
Natalia Moreira
Karla Moreno
Alexander Muriel Restrepo
Lorena Machado Nascimento
Mario Guillermo Oloriz
Gloria Olvera Coronilla
Blanca Hilda Oropeza Luna
Maricela Ortega Villalobos
Andrea Maria Pacifico
Beatriz Del Carmen Painepán Sandoval
María Gloria Paredes
Rafael Peralta Castro
Claudia Beatriz Peretto
Adriana Del Rosario Pineda Robayo
Irene Portela
Diego Pérez Flores
Carmen Leticia Pérez Rodríguez Suyen
Quezada Len
Erika Quintero
Tulio Ramírez
M^a Ángeles Recio Ariza
Ivette Rodriguez
María Virginia Rubio Montaña
Nicole Abricot
Fernando Acevedo Calamet
Verónica Aguilar
Christian Alcocer
Leandro Almeida
Miguel Alonso García
María Dolores Alvarez Arzate
Gloria Alzugaray
Patricia Andrade Palos
Job Angulo Rueda
Héctor Arevalo
Jesús Arriaga
Cristina Arrieta



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

Evaluadores

Manuel Arrieta
Sandra Patricia Barragán Moreno Gloria Barrera
Orlando Barrera Ramos
Apolonia Bedoya
Natacha Beltran
Delisa Bencomo
Ana Belén Bernardo Gutiérrez
Dora Luz Betancourth Giraldo
Rebeca Estela Bieberach Melgar Yesid
Aurelio Bonilla Marin
Mario Bravo Castillo
Ariel Briceño Moraga
María Macarena Soledad Cabezas Bello
Walter Arturo Calderon Valdez
Huriviades Calderón Gómez
Luis Calegari
Ana María Calles Doñate
Ana Calles Repetido
Paulina Calvache
Rosa Catalina Carbajal Vega
Paula Carolina Cardona Escobar
Ernesto Carranza Aguilar
Isabel Carrillo Ramiro
Rosanna Beatriz Casini
Ángeles Castejón
Floriselva Castro Cisneros
Diana Catherine Cely Atuesta
Antonio Cervero Fernández-Castañón
Evelyn Lizeth Chanatasig Niza
Angela Patricia Cipagauta Esquivel
Arama Aurora Colón Peña
Julio Contreras
Silvana Corbellini
María Mercedes Couchet Scópise Sara Cruz Velasco
Carla Da Conceição Lettnin
Sylvia De Bellis
Adrián de Garay

Marlúbia de Paula
Lorena Delgado Reverón
Dariel Díaz Arce
Paúl Dávila
Christian Díaz Peralta
Leydy Aleen Erazo Ñañez
Luz Stella Escudero Vásquez
Belén Espinosa Lucio
María Esteban Garcia
Patricia Estrada
Fabiola Faundez
Vera Lucia Felicetti
Ángel Ferrat
Lina Cicella Fierro Narváez
Lorna Figueroa Morales
Nicolás Fiori
Paulo Fossatti
Antonio Franco
Martín Saino
Patricio Salazar
Iván Sandoval
Bettina Steren Santos
Carla Spagnolo
Enrique De Jesús Tapia Pérez
Alexandra Toro Franco
Priscila Trarbach Costa
Ellian Tuero Herrero
Harol Valencia
Paula Yaneth Valencia Perez
Fabio Vallejo Giraldo
Gilda María Vega Cruz
Gilda Vega Repetido
Melbin Amparo Velásquez Palacio
Priscilla Venegas Herrera
Johanna Vásquez
Nelson Véliz
Kaiser Williams
William Young
Ana María Úsuga Ciro



Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

Presentación

La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) tuvo el privilegio de ser el anfitrión de uno de los congresos más importantes para analizar los diversos aspectos sobre el abandono en la Educación Superior, los días 13, 14, 15 y 16 de noviembre de 2018 en el Auditorio del Edificio de Postgrado de la Universidad Tecnológica de Panamá, Campus Central en la ciudad de Panamá.

En esta octava edición, el Congreso sobre el Abandono en la Educación Superior (VIII CLABES) reunió a profesores, gestores de la educación, autoridades educativas y estudiantes de diversos países, preocupados por los aspectos relacionados con la calidad general de la enseñanza y, en particular, con el abandono de los estudios.

El evento se configuró como un punto de encuentro donde analizar los factores asociados al abandono, sus efectos sobre los individuos y la sociedad, y donde además se definieron las posibles iniciativas que se pueden adoptar en todos los niveles de responsabilidad para la mejora de los índices de permanencia de los estudiantes.

El objetivo fundamental es reunir a profesores, autoridades educativas y estudiantes, fundamentalmente de países de América Latina, preocupados por los aspectos relacionados con la calidad general de la enseñanza y, en particular, con el abandono de los estudios.



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

Líneas Temáticas

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

- Factores asociados al abandono
- Tipos y perfiles de abandono

Línea 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias

- Prácticas relacionadas con el acceso a la educación superior

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

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

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

- Políticas nacionales para la reducción del abandono
- Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono

Conferencistas



Miguel Aurelio Alonso García

Profesor de la Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial.
Responsable del Programa de Mentoría de la Universidad Complutense de Madrid.

- Miembro de la Junta Directiva de la Red Iberoamericana de Mentoría (RIME), del comité del sello de calidad de la mentoría y del Comité Organizador de las siete ediciones de las Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad / Empresa.
- Doctor en Psicología. Director del grupo de investigación: Evaluación y Desarrollo de las Personas y de las Organizaciones (GIDEPO).
- Imparte las asignaturas de Psicología del Trabajo y Técnicas de Evaluación y Desarrollo (en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y de Desarrollo del Personal y Orientación Laboral (en el Máster Oficial en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y Gestión de Recursos Humanos).
- Experto en impartición de Talleres de: “Formación de Coordinadores de Programas de Mentoría”, “Profesores Supervisores de Mentores” y de “Formación de Mentores”.
- Líneas de investigación: se centran en el desarrollo de personas a través de programas de mentoring, coaching, y el uso de narraciones e historias.



Patricia Estrada Mejía

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.
Magister en Administración con énfasis en Talento Humano, Especialista en Asesoría de Organizaciones, Psicóloga y Economista.
Experiencia en dirección administrativa en organizaciones educativas principalmente en la gestión del acceso, permanencia y graduación estudiantil.

- Investigación: sobre educación, calidad de vida, formación docente y desarrollo humano.
- Integrante del grupo Ingeniería y Sociedad, de la Facultad de Ingeniería en la Universidad de Antioquia.
- Identificar las estrategias que se requieran para potenciar el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior de los programas y fondos de la Corporación para el Fomento de la Educación Superior. Universidad Nacional - Corporación para el Fomento de la Educación Superior. 2017.
- Estado de la permanencia estudiantil en las regiones de la Universidad de Antioquia. Dirección de Regionalización Universidad de Antioquia. 2016.
- Relación del Autoconcepto y del Acompañamiento psicopedagógico con el Rendimiento académico de los estudiantes de ingenierías presenciales en su primer semestre, grupo ingeniería y sociedad et all, 2015.
- Propuesta de Prácticas de Calidad de Vida Estudiantil para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, desde la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana, 2013.
- Factores determinantes de la decisión de contratación de servicios de asesoría/consultoría en el área de gestión humana en las empresas que hacen parte de la asociación colombiana de relaciones de trabajo (ASCORT) en el Valle de Aburra, 2010.

Conferencistas



Pablo Díaz

Profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Panamá, Extensión de Soná.

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación con Orientación en Educación Social y Desarrollo Humano.

Profesorado en Segunda Enseñanza con Especialización en Orientación Educativa y Profesional.

- Premio a la investigación más destacada centroamericana en el área de la Ciencias Sociales, Humanísticas y Culturales, 2014 (CSUCA, SICAR), denominada Factores incidentes de deserción estudiantil en la Facultad de Educación Social y Especial de la UDELAS, Extensión universitaria de Veraguas.
- Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES. (2016). World Journal of Educational Research, China
- Análisis de la deserción estudiantil universitaria mediante el CADESUN, Revista Redes, UDELAS, Panamá (2017).
- Manual de utilización del Cuestionario para el Análisis de la Deserción Estudiantil Universitaria-CADESUN (2018). • El CADESUN, Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. Revista Reencuentro, Universidad Autónoma de México (2018).



Pedro Costa

Amplia experiencia en el sector educación en el Perú y el extranjero; gestión de instituciones de educación superior y procesos de licenciamiento institucional y acreditación de programas de acuerdo a la normativa de SUNEDU y SINEACE.

Experto en el diseño, implementación, gestión, seguimiento y evaluación de programas de formación de capital humano avanzado a nivel de pre y postgrado; financiamiento de programas e incentivos para educación superior universitaria, proyectos de ciencia, tecnología e innovación (CTI); y programas de Presupuesto por Resultado (PpR).

Experto en el diseño, negociación, implementación, ejecución y supervisión de acuerdos internacionales e interinstitucionales.

Especialidades: Licenciamiento; Acreditación; Presupuesto por Resultado; diseño y ejecución de Proyectos; Programas de becas y financiamiento en educación superior; Relaciones y Negociación Internacional; Administración.

Talleres

El papel del profesor para la adaptación de los estudiantes de Enseñanza Media a la Educación Superior

Facilitadora: Ana Casaravilla Gil (España)

JUSTIFICACIÓN:

Un objetivo fundamental de la Enseñanza Media es preparar al alumnado para las siguientes etapas de su formación, tanto para los estudiantes que continúen su trayectoria en la Educación Superior como para aquellos que se incorporen al mundo laboral, ya que en todos los casos deberán adaptarse a cambios sociales que hasta ahora nunca se habían vivido.

La adecuada preparación para que los jóvenes –y menos jóvenes- puedan enfrentarse a los problemas que estos cambios acelerados comportan, para desarrollar trabajos que aún no se han creado o para dominar tecnologías que no se han inventado todavía es primordial, no solo para alcanzar el éxito individual, sino también para conseguir un mejor equilibrio social y el progreso de las naciones. Por ello es importante que el estudiante se sienta motivado para acceder a estudios superiores que, sin duda, le aportarán un bagaje esencial para afrontar el futuro.

La responsabilidad de estos logros recae, en gran medida, en los docentes de Enseñanza Secundaria, en su adecuada formación, en su dedicación y en el apoyo que reciban de las autoridades educativas para el desarrollo de su carrera.

Este taller, previo al Congreso VIII-CLABES, se presenta como un lugar de encuentro de profesores que sienten inquietud por la mejora de sus capacidades docentes para la formación de los estudiantes que accederán próximamente a las aulas universitarias.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollo de las competencias básicas del profesor de Enseñanza Media que se requieren para una mejor preparación de los estudiantes en el período de transición a la Enseñanza Superior.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar y definir actividades de formación del profesorado encaminadas a la mejora de sus competencias como formador de futuros estudiantes universitarios
- Proponer y examinar diversas opciones para el mejor conocimiento mutuo entre la Enseñanza Media y la Superior (Intercambios de profesores, convenios ministerio-universidad, proyectos de investigación con participación de docentes de ambos niveles, charlas de alumnos universitarios en aulas de Bachillerato, coordinación del currículo de Bachillerato con la Universidad...)
- Organizar situaciones de aprendizaje interdisciplinar para la preparación de los estudiantes ante su incorporación a la universidad. (Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), incorporación de las TIC en el aula, lectura comprensiva, capacidad de autonomía, organización del estudio, trabajo en equipo, competencias comunicativas...)
- Valorar la figura del “profesor orientador” como experto que puede ofrecer al estudiante las mejores alternativas para la elección de carrera universitaria (perfil de experto en psicología / profesor de una materia específica con formación en orientación académica...)
- Debatir sobre la necesidad y/o conveniencia de la “formación en valores” del alumnado previa a su

Talleres

Puesta en marcha de un programa de mentoría en Educación Media

Facilitador: Miguel Aurelio Alonso García (España)

JUSTIFICACIÓN:

La mentoría entre iguales es una estrategia de orientación en la que alumnos de últimos cursos, más experimentados, ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente cuando hay un cambio educativo, bajo la supervisión de un profesor tutor.

Los proyectos de mentoría se llevan a cabo en Universidades suelen desarrollar un programa de orientación y ayuda a alumnos de nuevo ingreso para su permanencia y éxito en los estudios, ofreciéndoles un proceso de acogida que facilite su adaptación y se centre en aspectos académicos, sociales y administrativos. Ese mismo esquema puede implantarse en educación secundaria, donde la adecuada socialización es clave de cara a la consecución de un desarrollo académico exitoso.

Los mentores suelen ser alumnos de últimos cursos que se presentan de forma voluntaria y son seleccionados en función de distintos criterios, y a los que se les asignan varios alumnos de nuevo ingreso. Los mentores son alumnos se han integrado adecuadamente y que podrían aprovechar su bagaje para facilitar la llegada de los nuevos, transmitiéndoles sus conocimientos y experiencias sobre el entorno académico.

El objeto de los programas de mentoría está en los alumnos de nuevo ingreso, pero también permiten a alumnos mentores desarrollar competencias que posteriormente les serán muy útiles cuando se incorporen al mundo laboral o en una etapa educativa superior (trabajo en equipo, comunicación, valores éticos, solución de problemas, etc.). A su vez, la institución educativa se beneficia de los resultados positivos que ofrece el programa, como la disminución de la tasa de abandono, el mayor sentimiento de comunidad, el mayor compromiso de sus estudiantes o el incremento del rendimiento académico.

OBJETIVO GENERAL:

El objetivo general que se persigue es dotar a profesores de educación media de los conocimientos necesarios para implantar programas de mentoría en sus centros, de acuerdo a las necesidades concretas del mismo.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Analizar las necesidades de implantar programas de mentoría en educación media y las características que tendría que tener dicho programa.
- Adaptar programas de éxito en otros niveles educativos a la educación media.
- Impulsar la puesta en marcha de programas de mentoría a corto y medio plazo en los centros de educación media.

Talleres

Favoreciendo el paso de los estudiantes desde la Educación Media a la Educación Superior

Facilitadora: Patricia Estrada Mejía (Colombia)

JUSTIFICACIÓN:

La educación media tiene dentro de sus objetivos formar adecuadamente a los estudiantes para que asuman con responsabilidad el momento del egreso, sea que opten por el mundo laboral, continuar su formación profesional o cualquiera otra opción que contemplen. En el caso del ingreso a la educación superior existen diversas estrategias implementadas por algunas instituciones que se repiten año tras año (ferias universitarias, presentación de contenidos de las carreras, visitas a las instituciones de educación superior etc.) y los resultados siguen siendo desalentadores si se revisan los índices de deserción universitaria.

La vinculación adecuada del estudiante en el medio universitario es un factor altamente protector para la permanencia y graduación estudiantil, y debe ser desarrollado por un entramado que se inicie desde los años finales de la educación media y el inicial de la educación superior.

Una formación conveniente para el egreso de la educación media teniendo como meta la educación superior se viabiliza con un ejercicio de prospectiva estratégica realizada por los profesores, quienes son los actores más cercanos a los estudiantes, conocen las realidades de las instituciones y ya vivieron la experiencia de formación superior.

OBJETIVO GENERAL:

Construcción conjunta de un proyecto articulador de la educación media hacia la superior que fomente la toma de decisión y adaptación de los estudiantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar las acciones desarrolladas en cada institución para favorecer la articulación de la formación media y superior.
- Establecer los actores claves para favorecer el tránsito académico.
- Evaluar las acciones con que se cuenta actualmente desde cada actor.
- Proponer y evaluar diversas opciones que permitan acercar la educación media y superior.
- Debatir sobre la necesidad de articular las estrategias entre la educación media y superior.

Talleres

La formación docente para la cultura digital y tecnología en la educación.

Facilitadora: Pricila Kohls dos Santos (Brasil)

JUSTIFICACIÓN:

La discusión sobre la formación docente para la utilización de tecnologías no es nueva y ni tampoco se agotará en corto plazo. La comunidad de investigación en Informática en la Educación tiene una trayectoria y resultados de más de tres décadas de investigaciones, reflexiones y experiencia de propuestas diversas. Entretanto, la tradicional resistencia al uso de las Tecnologías Digitales aún persiste en el ámbito de la comunidad docente (Prensky, 2010).

Los movimientos causados por los discentes usuarios de smartphones, tablets, notebooks, TV interactiva y otros medios de acceso a las informaciones e integrantes de una generación que vive la mayor parte de su vida "conectada", sin distinguir entre online e off-line, hace con que los docentes dejen de lado sus últimas resistencias e pasen a considerar su actualización y formación continuada como un camino para ampliar la comunicación con sus alumnos. Palfrey e Gasser (2011) destacan que estos alumnos que frecuentan las escuelas actualmente no piensan su identidad virtual y su identidad en el espacio real como cosas distintas, pero si tienen una misma identidad con representación en distintos espacios, con diversos dispositivos tecnológicos para interactuar 24 horas por día, sete dias por semana.

Este taller, previo al Congreso VIII-CLABES, se presenta como un lugar de encuentro de profesores que sienten inquietudes por la mejora de sus capacidades docentes para la formación de los estudiantes y aproximación de la cultura digital en el contexto educativo.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollo de las competencias básicas del profesor para la cultura digital y la utilización de las tecnologías digitales en la educación.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar y definir las características de la cultura digital y sus potencialidades para la educación;
- Conocer las herramientas del Google Scholar y desarrollar actividades para una clase;
- Organizar situaciones de aprendizaje interdisciplinarias con la utilización de las tecnologías digitales;
- Debatir sobre la potencialidad de la cultura digital y las tecnologías digitales para la permanencia estudiantil.
- Debatir sobre la necesidad y/o conveniencia de la "formación en valores" del alumnado previa a su integración en el mundo universitario.

Talleres

Las Metodologías Creativas en la formación permanente del profesorado: posibilidades de transformación en la enseñanza media

Facilitadora: Bettina Steren o Carla Spagnolo (Brasil)

JUSTIFICACIÓN:

En los días actuales, las instituciones de enseñanza necesitan desarrollar distintas indagaciones e investigaciones acerca de la realidad compleja, de cambios y de incertidumbres que vivimos. Las cuestiones sobre los métodos, las estructuras del sistema educativo, la formación de los profesionales y los diferentes papeles asumidos por las personas que forman parte del ambiente educativo, demanda una continua evaluación y reestructuración, y, principalmente, de distintas oportunidades de aprendizaje.

Las metodologías creativas pueden ser una posibilidad de transformación en los contextos educativos por involucrar el protagonismo, creatividad y colaboración de estudiantes y maestros. Enfatizan la problematización de situaciones reales y la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras para la realidad en cuestión. Además, esta metodología prioriza la colaboración entre los participantes, los cuales son motivados a investigar, opinar, criticar, crear y poner en práctica conceptos para mejorar el propio ambiente en que trabajan y conviven.

Sin embargo, para que estas metodologías se desarrollen en las clases, es fundamental invertir en la formación permanente de los profesores y equipo directiva, con distintas oportunidades para vivenciar nuevas experiencias y actividades innovadoras.

Este taller, previo al Congreso VIII-CLABES, se presenta como un lugar para desarrollar metodologías diferenciadas y con el fin de preparar los docentes para transformar el entorno educativo con prácticas pedagógicas más creativas, colaborativas y para ampliar espacios para un aprendizaje activa y constructiva.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollo de distintas metodologías creativas y activas de enseñanza y promoción del proceso de aprendizaje con protagonismo, autoría y creatividad.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Criar possibilidades criativas para ampliar concepções e a visão sobre o planejamento pedagógico, institucional e para potencializar os processos de ensino e aprendizagem interdisciplinar.
- Conocer los principios de la metodología creativa del Design Thinking y proponer experiencias con las distintas etapas del proceso.
- Proponer distintas dinámicas para desarrollar la empatía, colaboración y creatividad.
- Desarrollar la capacidad de problematizar y solucionar situaciones cotidianas reales.
- Organizar situaciones de aprendizaje interdisciplinar para el aprendizaje y planificación de proyectos innovadores para los estudiantes.
- Debatir sobre la necesidad de desarrollar la autonomía en los estudiantes para que siguen con más seguridad e madurez la carrera universitaria.

INAUGURACIÓN PRECONGRESO CLABES 2018

13 DE NOVIEMBRE



Inauguración PreCongreso

Mesa Principal:

Dra Gisela de Clunie - Coordinadora Local del Congreso

Lic. Alma Urriola de Muñoz - Vicerectora Académica

Dr. Luis Calegari - Comité Científico Internacional

Magter Danny Murillo - Coordinador Local del Congreso

INAUGURACIÓN PRECONGRESO CLABES 2018

CONFERENCIAS - 13 DE NOVIEMBRE



Mgter. Danilo Toro (Panamá)



Mgter. Fabiola Faundez (Chile)



Dra. Dora N. Gómez (Colombia)



Dr. Martín Saino (Argentina)



Dr. Luis Calgari (Uruguay)



Mgter. Danny Murillo (Panamá)

INAUGURACIÓN PRECONGRESO CLABES 2018

INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE TALLERES - 13 DE NOVIEMBRE



Talleristas Miguel Alonso (España), Pricila Kohls (Brasil), Patricia Estrada (Colombia), Bettina Steren (Brasil) y Ana Casaravilla (España)

INAUGURACIÓN PRECONGRESO CLABES 2018

TALLERES MEDUCA - 13 DE NOVIEMBRE



INAUGURACIÓN CONGRESO CLABES 2018

14 DE NOVIEMBRE



Inauguración Congreso CLABES 2018

Mesa Principal:

Lic. Alma Urriola de Muñoz - Vicerectora Académica

Ing. Héctor Montemayor - Rector de la Universidad Tecnológica de Panamá

Lic. Sandy Correa - En representación del Ministro de Educación

Dr. Luis Calegari - Comité Científico Internacional

INAUGURACIÓN CLABES 2018

14 DE NOVIEMBRE



Participantes, autoridades de la UTP, comité científico

INAUGURACIÓN CONGRESO CLABES 2018

14 DE NOVIEMBRE



Presentación de Conjunto Típico de la UTP interpretando “El Punto”

INAUGURACIÓN CONGRESO CLABES 2018

14 DE NOVIEMBRE



Conferencia Inaugural: Deserción Estudiantil en las Universidades públicas panameñas: Primicias investigativas. Lic. Pablo Díaz (Panamá)

CONGRESO CLABES 2018

15 DE NOVIEMBRE



Conferencia Magistral. El acceso a la Información como mecanismo de reducción del abandono en la educación superior. Dr. Pedro Costa (Perú)

CONGRESO CLABES 2018

15 DE NOVIEMBRE



Conferencia Magistral: Mentoría entre iguales e integración en entornos educativos. Dr. Miguel Alonso (España)

CONGRESO CLABES 2018

Ponencias- 14 -15 -16 DE NOVIEMBRE



CONGRESO CLABES 2018

Ponencias- 14 -15 -16 DE NOVIEMBRE



CONGRESO CLABES 2018

Ponencias- 14 -15 -16 DE NOVIEMBRE



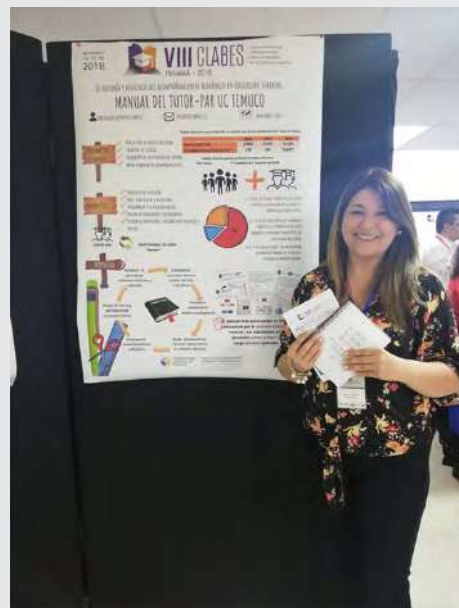
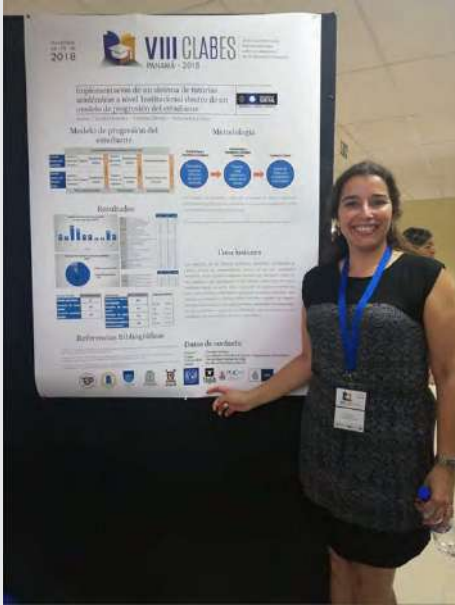
CONGRESO CLABES 2018

Muestra de Posters 14- 15 DE NOVIEMBRE



CONGRESO CLABES 2018

Muestra de Posters 14- 15 DE NOVIEMBRE



CONGRESO CLABES 2018

16 DE NOVIEMBRE



Conferencia Magistral. Componentes de un modelo hacia el éxito estudiantil en las instituciones educativas. Dra. Patricia Estrada (Colombia)

CLAUSURA CONGRESO CLABES 2018

16 DE NOVIEMBRE



Moderadora: Ana Casaravilla (España)



Premiación de los mejores trabajos por línea temática

CLAUSURA CONGRESO CLABES 2018

16 DE NOVIEMBRE



Dra. Bettina Steren (Brasil)
Presentación de la RedGuía



Dra. Dora Nicolasa Gómez (Colombia)
Resumen del Congreso CLABES 2018



Mgter. Danny Murillo (Panamá)
Palabras en Representación del
Dr. Jesús Arriaga Andoín - Coordinador
del Comité Científico Internacional



Dra. Gisela de Clunie (Panamá)
Palabras de Agradecimiento y
cierre del congreso CLABES 2018

CLAUSURA CONGRESO CLABES 2018

16 DE NOVIEMBRE



Comité Científico, Comité Organizador Local, Profesores del MEDUCA

14
15
16
NOV
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia Latinoamericana sobre el ABandono en la Educación Superior

www.clabes-alfaguia.org

Patrocinan



Organiza



Colaboran



Organización General



Miércoles 14 NOV

8:00 a 9:00	Acreditación	LOOBY EDIFICIO DE POSTGRADO
9:00 a 10:30	Acto de Apertura: <i>Lic. Alma Urriola de Muñoz</i> (PRESIDENTA DEL COMITÉ LOCAL) <i>Dr. Luis Calegari</i> (Comité Internacional VIII CLABES) <i>Arq. Ricardo Pinzón</i> (Ministerio de Educación, Panamá) <i>Ing. Héctor Montemayor</i> (Rector, Universidad Tecnológica de Panamá) Presentación de Conjunto Típico	TEATRO AUDITORIO
10:30 a 11:15	Coffee Break	
11:15 a 12:15	Conferencia Inaugural: Deserción Estudiantil en las Universidades públicas panameñas: Primicias investigativas. <i>Lic. Pablo Díaz</i> (Panamá)	TEATRO AUDITORIO
12:15 a 13:45	Almuerzo	
13:45 a 15:15	Exposiciones de trabajos (S1)	AULAS 422-423-425-428-429 EDIFICIO #3
15:15 a 15:45	Coffee Break	
15:45 a 16:30	Presentación de Pósters	LOOBY EDIFICIO #3, PISO 3
16:30 a 18:00	Exposiciones de trabajos (S2)	AULAS 422-423-425-428-429 EDIFICIO #3

Jueves 15 NOV

8:00 a 8:30	Acreditación	LOOBY EDIFICIO DE POSTGRADO
8:30 a 10:15	Conferencia Magistral. El acceso a la Información como mecanismo de reducción del abandono en la educación superior. <i>Dr. Pedro Costa</i> (Perú) Conferencia Magistral: Mentoría entre iguales e integración en entornos educativos. <i>Dr. Miguel Alonso</i> (España)	TEATRO AUDITORIO
10:15 a 10:45	Coffee Break	
10:45 a 12:15	Exposiciones de trabajos (S3)	AULAS 422-425-428-429 EDIFICIO #3 AUDITORIO
12:15 a 13:45	Almuerzo	
13:45 a 15:15	Exposiciones de trabajos (S4)	AULAS 422-423-425-428-429 EDIFICIO #3 AUDITORIO
15:15 a 15:45	Coffee Break	
15:45 a 16:30	Presentación de Pósters	LOOBY EDIFICIO #3, PISO 3

16:30 a 18:00	Exposiciones de trabajos (S5)	AULAS 422-423-425-428-429 EDIFICIO #3 AUDITORIO
---------------	-------------------------------	---

Vie 16 NOV

8:00 a 8:30	Acreditación y Entrega de Certificados	
8:30 a 10:00	Exposiciones de trabajos (S6)	AULAS 422-423-425-428-429 EDIFICIO #3 AUDITORIO
10:00 a 10:30	Coffee Break	
10:30 a 11:15	Conferencia Magistral. Componentes de un modelo hacia el éxito estudiantil en las instituciones educativas. <i>Dra. Patricia Estrada</i> (Colombia)	
11:15 a 12:00	Presentación de la Red GUIA Entrega de menciones de Calidad de las ponencias. Moderadora <i>Dra. Ana Casaravilla</i> . Premio a la mejor ponencia de cada línea temática Premio al mejor poster Palabras de Agradecimiento <i>Dra. Gisela de Clunie</i> (Comité Local)	
12:00 a 13:00	Coffee Break - Clausura	
13:00 a 18:00	Gira Turística: Casco Viejo, Esclusas de Miraflores, Museo de la Biodiversidad, Calzada de Amador. Incluye: Transporte, Guía, Agua, Entradas en el Centro de Visitantes de Miraflores, y Entrada al Museo de la Biodiversidad. Costo \$55.00 Inscripción al correo: zoraya.hernandez@utp.ac.pa	

SESIÓN 1 13:45 a 15:15 HS

Aula 422

LÍNEA TEMÁTICA 1

Sandra Patricia Barragán Moreno, Leandro Támara González, Gloria Patricia Calderón Carmona
Perfiles del abandono estudiantil en el programa de contaduría pública de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano mediante el análisis de supervivencia y el proceso jerárquico analítico.
TRABAJO #6

Mario Guillermo Oloriz, Juan Manuel Fernandez
El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján
TRABAJO #8

Paola González Valderrama, Alonso Laborda Contreras, Alejandro Venegas Cifuentes
Análisis de Clases Latentes: Caracterización para el diseño e implementación de programas de orientación y disminución del abandono en educación superior.
TRABAJO #145

Ingrid Selene Torres Rojas
Estudio longitudinal perfil socio demográfico, permanencia y abandono en universitarios (2015- 2019)
TRABAJO #209

Adriana Ordaz Monroy, Octaviano García Robelo
El estudio del rendimiento académico en nivel universitario. Aproximaciones al estado del conocimiento
TRABAJO #174

Aula 425

LÍNEA TEMÁTICA 3

Dilermundo Piva Jr., Angelo Luiz Cortelazzo
Diminuição da evasão decorrente do uso de avaliações formativas em sistema informatizado de desenvolvimento das disciplinas.
TRABAJO #25.

Edegar Mauricio Keretch, Angelo Luiz Cortelazzo
Reordenação de disciplinas da matriz curricular do curso superior de tecnologia em transporte terrestre como estratégia para a redução da evasão.
TRABAJO #27.

Carlos Fernando Vega Barona, Claudia Catalina Garzón Lozano
Oportunidades de acceso y permanencia a estudiantes de otras regiones mediante programa de articulación interuniversitaria.
TRABAJO #160

Elsa Olivia Urbietta Santos, Laura Irene Gaytán Bohórquez
Implementación de un modelo suplementario con intervención tutorial virtual en el IISUABJO.
TRABAJO #70

Bárbara Uribe, Mario Riquelme
Semana tevu, una experiencia de inserción a la vida universitaria en estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Católica de Temuco - Chile.
TRABAJO #127

Aula 428

LÍNEA TEMÁTICA 4

Felipe Moraga Villablanca, María Borzone Valdebenito, Jessica Espinoza Candia, Marcela Aravena Vega, Felipe Novoa Mora
Acompañamiento académico tutorial a estudiantes de primer año de ingenierías civiles con alta deserción.
TRABAJO #45.

Javier Mora, Rafael Peralta
Programa GRADUATE: El uso de TIC para favorecer la permanencia estudiantil en beneficiarios de crédito educativo.
TRABAJO #60

Álvaro Jiménez Figueroa
Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física en estudiantes universitarios.
TRABAJO #178

Jorge Winston Barbosa Chacón, Germán García Vera, Jaime Otoniel Ayala Pimentel
La sistematización de experiencias educativas: una base para resignificar los procesos de formación de tutores pares.
TRABAJO #167.

Germán García Vera, Jorge Winston Barbosa Chacón, Gabriel Ordoñez Plata
La comunicación de la misión institucional en la formación de tutores pares.
TRABAJO #169

Aula 429

LÍNEA TEMÁTICA 5

Elena Angelina Guerrero Franco, Militza Garcia Herrera
Sistema de Consulta de Perfil de Ingreso de los estudiantes en la Universidad de Guanajuato.
TRABAJO #78.

Raquel Castro Soriano and Martha Patricia Sandoval Anguiano
Becas institucionales en el nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato estrategia contra el abandono escolar.
TRABAJO #33

Carlos Acevedo, Claudio Cifuentes
Engagement: Intervención sistemática para el desarrollo del involucramiento académico el primer año.
TRABAJO #150.

Pedro Sotomayor Soloaga, David Rodríguez Gómez
Educación superior técnico profesional ¿Un ámbito olvidado en el estudio de la deserción académica?
TRABAJO #216.

Gilda Vega Cruz, Ibet Perez Alfonso Perez
Observatorio para la retención universitaria en la Cujae como resultado del Proyecto ALFA-GUIA
TRABAJO #80

Mié 14



SESIÓN 2 16:30 a 18:00 HS

Aula 422
LÍNEA TEMÁTICA 1

Juan Manuel Fernandez, Mario Guillermo Oloriz

¿Qué ocurre si regresan quienes habían abandonado? El caso de la Universidad Nacional de Luján.
TRABAJO #34

Fabiola Rojas

Factores asociados con la deserción escolar en estudiantes universitarios de Psicología.
TRABAJO #120

Alejandro Díaz-Mujica, Diego García, Yaranay López, Jorge Maluenda, Hebe Hernández, María Victoria Pérez-Villalobos

Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo motivacionales y la intención de abandono en primer año de Universidad
TRABAJO #113

Martha Ortiz, Luis Cardenas, Luis Carlos Cárdenas Ortiz

Caracterización de los factores incidentes en la deserción estudiantil en el programa de licenciatura de educación infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico.
TRABAJO #152

Luis-Alberto Gallego Castro, Wilson-Ernesto Castrillón Hoyos

Intención de abandono estudiantil en el programa de zootecnia de la Universidad de Antioquia, Sede Medellín.
TRABAJO #88

Aula 428
LÍNEA TEMÁTICA 4

Pablo Astudillo Lizama, Carolina Barrientos Delgado

Procesos de subjetividad y agencia frente a un dispositivo institucional de reducción del abandono. El caso del programa de tutorías.
TRABAJO #61

Rodrigo Fuentes, Jorge Sáez

Sistema de seguimiento y alerta oportuna del programa tutores de la Universidad del BÍO-BÍO
TRABAJO #36

Job Angulo Rueda

Cuestionario para observar el impacto en la bienvenida a estudiantes universitarios (segunda versión)
TRABAJO #203

Marcela Aravena Vega, Jessica Espinoza Candia, Felipe Novoa Mora, María Borzone Valdebenito, Felipe Moraga Villablanca

Proceso de inducción universitaria para estudiantes proveniente de contexto de vulnerabilidad.
TRABAJO #48

Katherin Quintana, Carlos Caamaño

Orientación Psicoeducativa Individual: programa que favorece la permanencia, el avance curricular y el egreso oportuno de estudiantes de la Universidad de Chile.
TRABAJO #146

Aula 429
LÍNEA TEMÁTICA 5

Marion Creutzberg, Marcos Diligenti, Isabel Benedetto, Hélio Bittencourt, Alam Casartelli, Denizar Melo, Maria Alice Dias

Avaliação institucional: acolhimento e contraponto à evasão na educação superior.
TRABAJO #55

Marion Creutzberg, Maria Vitória, Denizar Melo, Hélio Bittencourt, Alam Casartelli, Luciano Castro and Marcos Diligenti

Autoavaliação institucional: subsídio para a promoção da permanência de estudantes de cursos de graduação em saúde.
TRABAJO #59

Patricio Benavides Herrera, Rubén Bravo Castillo, Alberto Duchi Bastidas, María José Boada Suraty

Acompañamiento a docentes en la implementación de procesos evaluativos que mejoren los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
TRABAJO #86

Angelo Luiz Cortelazzo

Oferta de vagas remanescentes como política institucional para a remediação da ociosidade e do abandono escolar.
TRABAJO #26

Jue 15



SESIÓN 3 10:45 a 12:15 HS

Aula 422
LÍNEA TEMÁTICA 1

José Andrey Zamora-Araya, Francisco José Villalobos Madrigal
El enfoque por competencias en la carrera de enseñanza de la matemática de la universidad nacional y su relación con el abandono escolar.
TRABAJO #65

Magaly Rodríguez Pineda
De la reproducción social en la permanencia en la Educación Superior, caso de la Universidad Nacional de Costa Rica.
TRABAJO #157

Camilo Miranda, Daniel Casanova, Daniela Garcia
Motivos de abandono de los estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
TRABAJO #89

Jorge Ignacio Maluenda Alborno, María Victoria Pérez Villalobos
Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería.
TRABAJO #94

Pablo Díaz, Alexis Tejedor De León
Programas de Análisis y Prevención de la Deserción Estudiantil Universitaria dirigidos al contexto panameño.
TRABAJO #218

Aula 428
LÍNEA TEMÁTICA 4

María de Los Ángeles, Teresa Nuñez
Tutores pares y calidad de vida: una experiencia que favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad.
TRABAJO #13

María Borzone Valdebenito, Marcela Aravena Vega, Felipe Moraga Villablanca, Felipe Novoa Mora, Jessica Espinoza Candia
Factores que influyen en el proceso tutorial desde la perspectiva de tutores pares.
TRABAJO #47

Adriana Mata Salas
La mentoría de pares como herramienta para el proceso de integración a la vida universitaria: un análisis desde la percepción de estudiantes de primer ingreso inscritos en el programa IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica.
TRABAJO #58

Karen Benvenuto
Evaluando los efectos subjetivos de la intervención mediante mentorías: Aportes cualitativos del Programa Mentorías en una Institución de Educación Superior Chilena.
TRABAJO #69

Soledad Barrera
Acompañamiento entre pares: un factor esencial para la permanencia en la educación universitaria
TRABAJO #163

Aula 429
LÍNEA TEMÁTICA 5

Carolina Jaramillo Correa, Costanza Ordoñez Torres, Alejandra María González Correal, Mariela Josefina Curiel Huérfano, María Patricia León Neira, Ingrid Julieth Palacios Molina, Oscar David Barrera Ferro
Formulación del programa de prevención de la deserción: articulación de acciones en un modelo transversal de desarrollo para la Pontificia Universidad Javeriana.
TRABAJO #68

Betina Steren Dos Santos, Lorena Machado Do Nascimento
Estudantes do curso de pedagogia de uma universidade comunitária: análise dos processos motivacionais e suas relações para a permanência na Universidade
TRABAJO #222

Hernan Durán Niño, Liceth Rocío Bejarano Arias, German Alberto Reyes Amaya, Luisa Fernanda Becerra Rodriguez, Diana Yissed Hurtado Moreno
La preparación para el mundo laboral: Una estrategia para el abordaje de la retención estudiantil.
TRABAJO #118

Kampf Adriana Justin Cerveira, Petrarca Teixeira Rita de Cassia, Mentges Manuir Jose
Gestão da permanência no ensino superior: fatores de evasão e estratégias de permanência presentes nas pesquisas brasileiras
TRABAJO #182

Pricila Kohls Dos Santos
Permanência estudantil e educação para a cidadania global: possibilidades a partir da experiência de estudantes estrangeiros.
TRABAJO #211

Auditorio
LÍNEA TEMÁTICA 2

Natacha Carrasco and Paz Cespedes
Construcción y validación de un instrumento para medir habilidades psicosociales favorecedoras de la adaptación en educación superior
TRABAJO #41

Johanna Vasquez, Erika Villegas, Gabriel Jaime Restrepo, Jorge Humberto Laverde, Juan Sebastián González, Nicolás González
Modelo de Simulación de Naciones Unidas en Instituciones Educativas Públicas en la Ciudad de Medellín 2014-2018.
TRABAJO #81

Andrea Pacifico, Virginia Trevignani, Maria Barbara Mantaras, Tamara Beltramino
Fuentes de desigualdad en las trayectorias educativas de los ingresantes a la universidad del litoral
TRABAJO #114

Carlos Fernando Vega Barona
Modelo paem: impactos en acceso, permanencia y graduación de la articulación educativa entre colegios y la Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia)
TRABAJO #143

Jun 15



VIII CLABES

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PANAMÁ - 2018

SESIÓN 4 13:45 a 15:15 HS

Aula 422

LÍNEA TEMÁTICA 1

Boris Herbas, Alejandro Arandia, Nataly V. Murillo, Rolando Veizaga Arevalo, Jessca Torrico, Rodrigo Mayorga

Estudio del clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad para la reducción del abandono en una Universidad de Bolivia.
TRABAJO #98

Diana Gabriela Aranzazu Henao, Miguel David Rojas López

Aproximación a la deserción femenina del programa ingeniería administrativa en la facultad de minas de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017.
TRABAJO #109

Letícia Fernandes, Irma Bueno

Consolidando um estudo sobre evasão na universidade federal do rio grande do sul: indicadores etários e de gênero.
TRABAJO #156.

Óscar Jorquera, Javier Farías, Pablo González

¿Cuáles son los factores asociados al abandono de los estudiantes de vías de equidad en Chile? El caso de una Universidad Tradicional.
TRABAJO #142

Laura Serrano Díaz, Cristian Cruz Ochoa and José Alberto Avendaño Martínez

Terremoto: una sacudida de vida, la delgada línea entre el abandono y la permanencia escolar.
TRABAJO #173

Aula 425

LÍNEA TEMÁTICA 3

Emma Lucia Ferrero, Mario Guillermo Oloriza, María Laura Lucchini

Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para autoevaluaciones por competencias en la enseñanza de la matemática.
TRABAJO #2

Daniela Reyes, Nicolás Alvarado

Modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad sensorial y motora en contextos de Educación Superior.
TRABAJO #138

Diego Armando Nicasio Tovar, Berta Lucía Robledo Muñoz

La evaluación en la enseñanza de la química, una experiencia docente desde el modelo didáctico aprendizaje basado en problemas que transforma nuestras actitudes hacia la vida.
TRABAJO #24

Carlos Fernando Vega Barona, Leonardo Saavedra Munar, Julian David Quintero Ospina, Victoria Eugenia Flórez Dimitrio

Actividad complementaria: una experiencia de aprendizaje contextualizado, colaborativo y basado en proyectos que fortalece la permanencia en programas de ingeniería.
TRABAJO #180

Mónica Osorio, Katherin Quintana

Diseño e implementación de un curso basado en Mindfulness como mecanismo de promoción del afrontamiento del estrés y permanencia en estudiantes universitarios
TRABAJO #144

Aula 428

LÍNEA TEMÁTICA 4

Jessica Espinoza Candia, Felipe Novoa Mora, Felipe Moraga Villablanca, María Borzone Valdebenito, Marcela Aravena Vega

Modelo de acompañamiento a estudiantes provenientes de contexto de vulnerabilidad.
TRABAJO #44

Cristina María Arrieta Araya

Vivir la universidad: manual para población indígena de primer ingreso de la Universidad Nacional de Costa Rica.
TRABAJO #29

Zoley Fragozo, Marla Villarreal

Programa de Acompañamiento y Seguimiento para la Permanencia y graduación Estudiantil, PASPE.
TRABAJO #119

Angela Patricia Cipagauta Esquivel, Diana Cristina Pardo Bolívar

Evaluación del impacto de las tutorías académicas en el desempeño y la permanencia de los estudiantes en una institución de educación superior: estudio correlacional.
TRABAJO #195

Cindy Navarrete, Geraldine Campos, Evelyn Martínez

Centro de Apoyo Psicopedagógico CAP: Atención psicopedagógica breve como apoyo para la adaptación y la progresión académica en educación superior.
TRABAJO #148

Aula 429

LÍNEA TEMÁTICA 5

Thiago de Oliveira Sá, Inmaculada Puertas Cañaverl

¿Las políticas nacionales de inclusión y su gestión institucional amplían la deserción universitaria? Una paradoja desde Brasil.
TRABAJO #17.

Alejandra Villarroel, Cristal Vera and Sebastián Rojas

Implementación de centro de apoyo al aprendizaje: análisis de resultados iniciales, aprendizajes institucionales y problematización de nuevos desafíos.
TRABAJO #73

Rebeca Bieberach

Propuesta de políticas y gestión de las universidades panameñas encaminadas a reducir las tasas de abandono estudiantil.
TRABAJO #101.

Steve Nigel Steele Castillo, Sergio Martínez Pérez, Juan Camilo Bustamante Cardona, Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, María Eugenia Morales Mosquera, Rafael Negid Pastrana Ballesteros, Selnich Vivas Hurtado, Víctor Alexander Yarza de Los Ríos

Cátedras udea diversa. Formación para la diversidad epistémica en la educación superior
TRABAJO #192

Enrique Aurelio Barrios, Antonio Ramón Gómez García, Andrés Ricardo Pazmiño Vergara, Yamirlis Gallar Pérez, María Eulalia Chávez Rivera

Sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria.
TRABAJO #221

Auditorio

LÍNEA TEMÁTICA 2

Natacha Carrasco, Carlos Caro

Geografía vocacional: una estrategia interactiva de exploración vocacional.
TRABAJO #39

Belen Suazo Inostroza

Caracterización del rol orientador ejercido por Orientadores y Profesores jefes de Liceos Pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).
TRABAJO #123

Rita De Cassia Petrarca Teixeira, Adriana

Justin Kampf, Manuir Jose Mentges
PROJETO DE PRÉ-GRADUAÇÃO DA PUCRS: aproximando a escola à universidade.
TRABAJO #171

Raúl Aedo, Daniel Sepúlveda, Jehan Stepke

Efecto de dos acciones de preparación en la enseñanza media para estudiantes de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile.
TRABAJO #188

Jun 15



VIII CLABES

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PANAMÁ - 2018

SESIÓN 5 16:30 a 18:00 HS

Aula 422

LÍNEA TEMÁTICA 1

Maria Paz Casanova-Laudien, Alejandro Díaz-Mujica, Paulina Soto-Vásquez

Deserción no asumida: un fenómeno psicosocial difícil de pesquisar.

TRABAJO #53

Carla Salinas García, María José González Clares

La importancia de las pruebas de diagnóstico en la detección de las necesidades de los estudiantes respecto al fortalecimiento de su progresión académica

TRABAJO #83.

Alba Itzel Velázquez Mancillas, Ma. Guadalupe González Lizárraga, Rocio Haydeé Arreguín Moreno

Perfil de ingreso, metas y expectativas de estudiantes de dos licenciaturas de nueva creación en la Universidad de Sonora.

TRABAJO #108

Nize Maria Campos Pellanda, Maria De Fatima de Lima Das Chagas

O abandono da educação superior: um olhar epistemológico complexo sobre o tema.

TRABAJO #92

Ivan Sandoval, Tarquino Sanchez, Viviana Velastegui, David Naranjo

Factores asociados al abandono en estudiantes de grupos vulnerables. Caso Escuela Politécnica Nacional

TRABAJO #84

Aula 425

LÍNEA TEMÁTICA 1 Y 4

Gonzalo Fonseca

Aproximación comprensiva a las trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios.

TRABAJO #112

Wilson-Ernesto Castrillón Hoyos, Luis-Alberto Gallego Castro, Julio César Bedoya Sierra

Diagnóstico de factores relacionados con la problemática de deserción estudiantil del programa de Zootecnia versión 4, de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

TRABAJO #126

Julia Paez San Juan, Rina Patricia Lember Mutis, Lidia Margarita Romero Santiago

Programa de apoyo a la permanencia y graduación estudiantil "Mi Proyecto de Vida Uniatlántico".

TRABAJO #95

Leydy Viviana Montenegro Fonseca

Red Estudiantil De Acompañamiento Integral (REDai)

TRABAJO #38

Aula 428

LÍNEA TEMÁTICA 4

Floriselva Verónica Castro Cisneros, Enrique Durán Meléndez, Elsa Olivia Urbietta Santos

Inducción e integración a la vida universitaria.

TRABAJO #107

Evelyn Martinez and Marcia Espinoza

Taller inicial para nuevos estudiantes como estrategia potenciadora del involucramiento académico.

TRABAJO #136

Luis Felipe Bustamante, Mónica Osorio Vargas

Tutoría Virtual: orientación para la transición y desarrollo de habilidades para aprender y estudiar en la universidad.

TRABAJO #151

Fabio Andrés Barbosa Gómez, Martha Lucía Vasquez Truisi, Neide Stelia Castillo Florez

Estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia).

TRABAJO #181

Priscilla Venegas Herrera, Jacqueline González Espinoza

Mentorías Académicas: una oportunidad de crecer juntos.

TRABAJO #91

Auditorio

LÍNEA TEMÁTICA 2

María Elena Opazo Roco, Verónica Maldonado, María José Medel Valladares, Francisca Molina Farías

Programa PACE-UCM: inclusión y matrícula efectiva

TRABAJO #35

Felipe Novoa Mora, Jessica Espinoza Candia, María Borzone Valdebenito, Felipe Moraga Villablanca, Marcela Aravena Vega

Plan de asesoramiento a estudiantes secundarios en la postulación al financiamiento y admisión a la educación superior

TRABAJO #46

Blanca Oropeza, Blanca Guzmán, Keyla Garcia, Josué Luna, Alma Morán

Proyecto para la inserción y retención estudiantil: alcances y logros del examen preferente.

TRABAJO #77

Rina Gaete, Cesar Vargas Mardones

Estudiantes cupo ranking 850 en la UC TEMUCO: factores que inciden en su permanencia

TRABAJO #104



SESIÓN 6 9:00 a 11:00 HS

Aula 422

LÍNEA TEMÁTICA 1

Rodrigo Andrés Leal De Calisto

Variables que influyen en la retención de estudiantes de primer año en un programa de bachillerato chileno.
TRABAJO #49

Rafael Rey

El abandono de los estudios universitarios y los efectos del capital social.
TRABAJO #75.

Carlos Alfonso Curiel Peña, Martín Aram Omar Guerrero Calderón

Perspectivas de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior respecto a la eficiencia terminal y la deserción. Primer acercamiento.
TRABAJO #62.

Magda Campillo-Labrandero, Manuel García-Minjares, Flora Hernández-Carillo, Adrián Martínez-González, Melchor Sánchez-Mendiola

Factores asociados a la no conclusión de la licenciatura: la carrera de elección, un panorama histórico de 22 años en la Universidad Nacional Autónoma de México.
TRABAJO #79.

Marcos Zumárraga-Espinosa, María Isabel Castro, María Jose Boada, Paola Escobar, Lia Peñaherrera, Juan Carlos Romero, Rosa Armas, Yolanda Gonzalez, Johanna Luzuriaga

Afinidad entre intereses profesionales y carrera elegida: un análisis de su relación con la deserción universitaria temprana.
TRABAJO #165.

Aula 425

LÍNEA TEMÁTICA 3

Rolando Ramos Reyes, Edna Edith Betancourt Chávez

Hacia el desarrollo de la educación artística en el Nivel Medio Superior. Caso zona del Bajío, Guanajuato, México.
TRABAJO #129

Rodrigo del Valle, Carlos Fuentes

Prueba diagnóstico de la producción escrita como herramienta de gestión académica para la permanencia y el avance curricular.
TRABAJO #19

Yaizet Griffin

Creación de objetos digitales para el apoyo del aprendizaje en las etapas iniciales: una visión inclusiva.
TRABAJO #212.

Luz Stella Escudero Vasquez, Maria Eugenia Gutierrez Gonzalez

El seminario integrador como estrategia didáctica para el aprendizaje significativo
TRABAJO #37.

Bettina Steren Santos and Carla Spagnolo

Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na educação superior: percepções dos estudantes de licenciatura.
TRABAJO #153

Aula 428

LÍNEA TEMÁTICA 4

Gabriela Zárate

Programa de acompañamiento y seguimiento académico - PASA
TRABAJO #106.

Liceth Rocio Bejarano Arias, Hernán Durán Niño

A - PRO- VAMOS Entre nosotros nos entendemos mejor. Una propuesta de Tutorías entre pares.
TRABAJO #111

María Jesús Barbagelata, Carlos Caamaño

Taller de Aprendizaje Activo en Aula para el desarrollo de habilidades requeridas para un rendimiento efectivo en Educación Superior.
TRABAJO #149

Felipe Andres Rosales Huerta, Macarena Patricia Carreño Huechacona

Estrategias para el reingreso efectivo de estudiantes en situación de Retiro Temporal, Caso Universidad del Bío Bío.
TRABAJO #214

Jose Alberto Avendaño Martínez, Saira Karina Ramirez Thome, Andrea Deni Medina Perez

Asesoría entre pares, una mediación social diferente: reporte de la primera experiencia en la Facultad de Odontología de la UABJO.
TRABAJO #199

Aula 429

LÍNEA TEMÁTICA 5

Ann Fleet

Aseguramiento y universalización de piso básico garantizado para estudiantes prioritarios de la Universidad de Chile.
TRABAJO #21.

Ann Fleet

Programa de apoyo preescolar. Estrategias de apoyo a estudiantes madres y padres.
TRABAJO #23.

Pablo Valenzuela Schnettler, Carla Salinas García

El papel de las variables organizacionales en el desempeño académico de estudiantes de educación superior en ciencias básicas.
TRABAJO #100

Natalia Fernández, Carol Alvarado, Gonzalo Barría

Caracterización inicial de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado a través de vías de acceso inclusivo para prevenir abandono temprano.
TRABAJO #132

Natalia Fernández, Gonzalo Barría and Natalia Macho

Tutores de acompañamiento integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado vía PACE.
TRABAJO #133

Auditorio

LÍNEA TEMÁTICA 2

Juan Ignacio Venegas-Muggli

Impacto de Programa Propedéutico en la Progresión Académica de Estudiantes Chilenos de Educación Superior
TRABAJO #7

Rosa Susana Zito, Roxana Pagano

Una propuesta para mejorar las competencias para la lectura de textos de matemática en ingresantes a la educación superior.
TRABAJO #14

Sara Cruz Velasco, Mayra Monsalvo Carmona, Carlota

Francis Navarro León, Elsa Rodríguez Saldaña Implementación de un programa de asesoría en línea para la retención de estudiantes en la enseñanza media.
TRABAJO #32

Elena Angelina Guerrero Franco, Militza Garcia Herrera

Pase regulado: vinculación de los alumnos de Nivel Medio Superior al Nivel Superior.
TRABAJO #124

Póster



EDIFICIO #3 - PISO 3

- 15 **Cátedra nacional de inducción: estrategia de reducción de la deserción y facilitar la integración universitaria.** *María Angélica Casadiego Sarmiento, Luis Eduardo Gallego Vega.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 28 **Influencia de la tutoría en el binomio docente-estudiante para evitar el abandono escolar.** *José Emigdio Frausto Macías, Luis David Valdez Ponce, Verónica Aguilar Vargas, Liliana Fabiola Ponce Castro, Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez, Ingrid Gisela Del Rocío Campos Ramírez, J Jesus Cervantes Segoviano.* LÍNEA TEMÁTICA 1
- 30 **Escuela de preparación para la educación superior: una oportunidad de proyección profesional equitativa.** *Franco Caballero Vásquez, Elvis Muñoz Cruz, Bárbara Hernández Piñeda, Jenniffer Barahona Poblete, Camila Velasquez González.* LÍNEA TEMÁTICA 2
- 31 **Veranos de la investigación-UG alternativa de vinculación con el nivel superior.** *Martha Patricia Sandoval Anguiano, Raquel Castro Soriano, Martha Castillo Anguiano.* LÍNEA TEMÁTICA 2
- 57 **Estudio de la intención de abandono en estudiantes universitarios daneses.** *Constanza López, Antonio Certero, María Esteban, Johanne Hempel, Ana Casaravilla, Ana Bernardo.* LÍNEA TEMÁTICA 1
- 66 **Modelo didáctico para la permanencia: un análisis comparativo entre Colombia y Brasil.** *Eliana Ortiz Castilla and Pricila Kohls Dos Santos.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 85 **Talento Magdalena, un programa para favorecer el Acceso, la Permanencia y la graduación estudiantil en la Universidad del Magdalena.** *Jesus Suescún, Pablo Hernan Vera Salazar.* LÍNEA TEMÁTICA 5
- 97 **Implementación de un sistema de tutorías académicas a nivel institucional dentro de un modelo de progresión del estudiante.** *Claudia Ordenes Diaz, Anitabelen Cerda Carrasco, Cristian Duran Hernandez.* LÍNEA TEMÁTICA 4
- 117 **El trabajo en los ingresantes de la facultad de ciencias económicas de la universidad nacional del litoral y su relación con el abandono.** *Andrea Pacifico, Andrea Nessler, Norma Zandomeni, Virginia Trevignani.* LÍNEA TEMÁTICA 1
- 134 **NIVELATORIOS: Estrategia para mitigar deserción académica Precoz.** *Luisa Fernanda Arrieta Matos, Mabel Helena Mercado.* LÍNEA TEMÁTICA 4
- 137 **Trabajo Colaborativo Docente Hacia la creación de comunidades Académicas.** *Marcia Espinoza, Cindy Navarrete, Evelyn Martinez.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 141 **Construcción de predictor de riesgo de deserción para la adecuada asignación a programas de apoyo estudiantil.** *Claudia Cifuentes Donald, María José González Clares.* LÍNEA TEMÁTICA 1
- 166 **Programa psicopedagógico de acompañamiento académico: reduciendo las barreras de aprendizaje en los estudiantes durante su trayectoria universitaria.** *Christian San Martín.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 177 **El uso de gadgets y widgets como apoyo para disminuir el rezago y abandono escolar.** *Manuel Eduardo Granados Mata, José Luis Isidro Trejo Rocha, Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 183 **A visão dos professores da educação básica sobre inovação: uma estratégia para estimular a permanência nos cursos de licenciatura.** *Bettina Steren Dos Santos, Hemini Machado Rodrigues, Mariangela Pozza Homem, Sani Belfer Cardon, Caren Rejane De Freitas Fontella, Camila De Barros Rodenbusch.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 184 **La asesoría y didáctica del acompañamiento académico en educación superior: el manual del tutor par ucitemuco.** *Valeria Andrea Quinteros Torrent.* LÍNEA TEMÁTICA 4
- 185 **Construcción de la identidad vocacional y profesional mediante estrategias lúdicas de aprendizaje en la ENSM Silao de la Universidad de Guanajuato.** *Luis Fernando Caudillo Ortega, Maricruz Ríos Olmos and Herón Escobedo Moreno.* LÍNEA TEMÁTICA 3
- 186 **Asesoría entre pares, una acción de apoyo mutuo.** *Elsa María Vázquez García.* LÍNEA TEMÁTICA 4
- 196 **Aplicación de técnicas de minería de datos para la identificación de patrones de deserción estudiantil como apoyo a las estrategias de SARA (Sistema de acompañamiento para el rendimiento académico).** *Leidy Calvache Fernandez, Valentina Alvarez Vallejo, Jorge Triviño Arbelaz, Claudia Quiceno Restrepo, Robinson Pulgarin Giraldo.* LÍNEA TEMÁTICA 1

Líneas Temáticas:

LÍNEA 1:

Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono

LÍNEA 2:

Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

LÍNEA 3:

Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

LÍNEA 4:

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

LÍNEA 5:

Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Índice de trabajos presentados

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.	56
PERFILES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ JORGE TADEO LOZANO MEDIANTE EL ANÁLISIS DE SUPERVIVENCIA Y EL PROCESO JERÁRQUICO ANALÍTICO	57
EL ABANDONO EN LAS CARRERAS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN	67
¿QUE OCURRE SI REGRESAN QUIENES HABÍAN ABANDONADO?	
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN.....	76
VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN UN PROGRAMA DE BACHILLERATO CHILENO.....	85
DESERCIÓN NO ASUMIDA: UN FENÓMENO PSICOSOCIAL DIFÍCIL DE PESQUISAR	87
PERSPECTIVAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR RESPECTO A LA EFICIENCIA TERMINAL Y LA DESERCIÓN. PRIMER ACERCAMIENTO.	96
EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA CARRERA DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y SU RELACIÓN CON EL ABANDONO ESCOLAR	104
EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y LOS EFECTOS DEL CAPITAL SOCIAL.....	115
FACTORES ASOCIADOS A LA NO CONCLUSIÓN DE LA LICENCIATURA: LA CARRERA DE ELECCIÓN, UN PANORAMA HISTÓRICO DE 22 AÑOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	123
LA IMPORTANCIA DE LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO EN LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL FORTALECIMIENTO DE SU PROGRESIÓN ACADÉMICA.....	133
FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO EN ESTUDIANTES DE GRUPOS VULNERABLES. CASO ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL	140
INTENCIÓN DE ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE ZOOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, SEDE MEDELLÍN.	150

MOTIVOS DE ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	162
O ABANDONO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO COMPLEXO SOBRE O TEMA.....	171
COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA.....	178
ESTUDIO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DE TOLERANCIA ESTUDIANTIL A LA DISCAPACIDAD PARA LA REDUCCION DEL ABANDONO EN UNA UNIVERSIDAD DE BOLIVIA.....	186
PERFIL DE INGRESO, METAS Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE DOS LICENCIATURAS DE NUEVA CREACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA	194
APROXIMACIÓN A LA DESERCIÓN FEMENINA DEL PROGRAMA INGENIERÍA ADMINISTRATIVA EN LA FACULTAD DE MINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA 2010-2017.....	204
APROXIMACIÓN COMPRENSIVA A LAS TRAYECTORIAS DE PERMANENCIA Y ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	212
MEDIACIÓN DEL AJUSTE ACADÉMICO ENTRE VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD.....	220
DIAGNÓSTICO DE FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL DEL PROGRAMA DE ZOOTECNIA VERSIÓN 4, SEDE MEDELLÍN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.	230
¿CUÁLES SON LOS FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE EQUIDAD EN CHILE? EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL.....	239
ANÁLISIS DE CLASES LATENTES: CARACTERIZACIÓN PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN Y DISMINUCIÓN DEL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	254
FACTORES INCIDENTES EN LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO (COLOMBIA).....	268
CONSOLIDANDO UM ESTUDO SOBRE EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: INDICADORES ETÁRIOS E DE GÊNERO	276
DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA.....	284

AFINIDAD ENTRE INTERESES PROFESIONALES Y CARRERA ELEGIDA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA TEMPRANA	294
TERREMOTO: UNA SACUDIDA DE VIDA, LA DELGADA LÍNEA ENTRE EL ABANDONO Y LA PERMANENCIA ESCOLAR	303
EL ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIVEL UNIVERSITARIO. APROXIMACIONES AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO	311
PROGRAMAS DE ANÁLISIS Y PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA DIRIGIDOS AL CONTEXTO PANAMEÑO .	320
Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media	337
IMPACTO DE PROGRAMA PROPEDEÚTICO EN LA PROGRESIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ...	338
UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DEL INGRESANTE A LA UNIVERSIDAD EN LA LECTURA DE TEXTOS DE MATEMÁTICA	339
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ASESORÍA EN LÍNEA PARA LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA MEDIA	350
PROGRAMA PACE-UCM: INCLUSIÓN Y MATRÍCULA EFECTIVA	360
GEOGRAFÍA VOCACIONAL: UNA ESTRATEGIA INTERACTIVA DE EXPLORACIÓN VOCACIONAL	368
CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR HABILIDADES PSICOSOCIALES FAVORECEDORAS DE LA ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	378
PLAN DE ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA POSTULACIÓN AL FINANCIAMIENTO Y ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	387
PROYECTO PARA LA INSERCIÓN Y RETENCIÓN ESTUDIANTIL: ALCANCES Y LOGROS DEL EXAMEN PREFERENTE	396
MODELO DE SIMULACIÓN DE NACIONES UNIDAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN 2014-2018	403
ESTUDIANTES CUPO RANKING 850 EN LA UC DE TEMUCO: FACTORES QUE INCIDEN EN SU PERMANENCIA	412
FUENTES DE DESIGUALDAD EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL	421
CARACTERIZACIÓN DEL ROL ORIENTADOR EJERCIDO POR ORIENTADORES Y PROFESORES JEFES DE LICEOS PERTENECIENTES AL	

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)	431
PASE REGULADO: VINCULACIÓN DE LOS ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR AL NIVEL SUPERIOR	439
MODELO PAEM: IMPACTOS EN ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN DE LA ARTICULACIÓN EDUCATIVA ENTRE COLEGIOS Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE (CALI, COLOMBIA)	447
PROJETO DE PRÉ-GRADUAÇÃO DA PUCRS: APROXIMANDO A ESCOLA À UNIVERSIDADE	457
EFFECTO DE DOS ACCIONES DE PREPARACIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA PARA ESTUDIANTES DE LICEOS EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD DE LA NOVENA REGIÓN DE CHILE	463
Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono	472
APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA AUTOEVALUACIONES POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA	473
PRUEBA DIAGNÓSTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN ACADÉMICA PARA LA PERMANENCIA Y EL AVANCE CURRICULAR	483
LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA, UNA EXPERIENCIA DOCENTE DESDE EL MODELO DIDÁCTICO APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS QUE TRANSFORMA NUESTRAS ACTITUDES HACIA LA VIDA	493
DIMINUIÇÃO DA EVASÃO DECORRENTE DO USO DE AVALIAÇÕES FORMATIVAS EM SISTEMA INFORMATIZADO DE DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS	501
REORDENAÇÃO DE DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM TRANSPORTE TERRESTRE COMO ESTRATÉGIA PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO	510
EL SEMINARIO INTEGRADOR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	519
IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO SUPLEMENTARIO CON INTERVENCIÓN TUTORIAL VIRTUAL EN EL IISUABJO	528
SEMANA DE TRANSICIÓN EFECTIVA A LA VIDA UNIVERSITARIA “TEVU” EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	535

HACIA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. CASO ZONA DEL BAJÍO, GUANAJUATO, MÉXICO.	544
MODELO DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD SENSORIAL Y MOTORA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	551
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO BASADO EN <i>MINDFULNESS</i> COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN DEL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	559
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA.....	570
OPORTUNIDADES DE ACCESO Y PERMANENCIA A ESTUDIANTES DE OTRAS REGIONES MEDIANTE PROGRAMA DE ARTICULACIÓN INTERUNIVERSITARIA.....	579
ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO, COLABORATIVO Y BASADO EN PROYECTOS QUE FORTALECE LA PERMANENCIA EN PROGRAMAS DE INGENIERÍA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE.....	589
CREACIÓN DE OBJETOS DIGITALES PARA EL APOYO DEL APRENDIZAJE EN LAS ETAPAS INICIALES: UNA VISIÓN INCLUSIVA	600
Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).....	609
TUTORES PARES Y CALIDAD DE VIDA: UNA EXPERIENCIA QUE FAVORECE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.	610
VIVIR LA UNIVERSIDAD: MANUAL PARA POBLACIÓN INDÍGENA DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA.....	617
SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ALERTA OPORTUNA DEL PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	626
MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO UDEC A ESTUDIANTES PROVENIENTES DE CONTEXTO DE VULNERABILIDAD.	634
ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO TUTORIAL A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE INGENIERÍAS CIVILES CON ALTA DESERCIÓN.....	642
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO TUTORIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE TUTORES PARES.	650
PROCESO DE INDUCCIÓN UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD.....	658

LA MENTORÍA DE PARES COMO HERRAMIENTA PARA EL PROCESO DE INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO INSCRITOS EN EL PROGRAMA INTEGRATEC DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA.....	664
PROGRAMA GRADUA-TE: EL USO DE TIC PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN BENEFICIARIOS DE CRÉDITO EDUCATIVO.....	673
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y AGENCIA FRENTE A UN DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE REDUCCIÓN DEL ABANDONO. EL CASO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS.....	679
MENTORÍAS ACADÉMICAS: UNA OPORTUNIDAD DE CRECER JUNTOS. ..	696
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO – PASA	703
INDUCCIÓN E INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA.....	709
A -PRO- VAMOS ENTRE NOSOTROS NOS ENTENDEMOS MEJOR: UNA PROPUESTA FR TUTORÍAS ENTRE PARES.....	716
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO PARA LA PERTENENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL, PASPE.....	724
TALLER INICIAL: COMO ESTRATEGIA POTENCIADORA DEL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES NUEVOS, UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE INACAP SEDE CONCEPCIÓN TALCAHUANO	730
ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA INDIVIDUAL: PROGRAMA QUE FAVORECE LA PERMANENCIA, EL AVANCE CURRICULAR Y EL EGRESO OPORTUNO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	739
ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA INDIVIDUAL: PROGRAMA QUE FAVORECE LA PERMANENCIA, EL AVANCE CURRICULAR Y EL EGRESO OPORTUNO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	747
TALLER DE APRENDIZAJE ACTIVO EN AULA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES REQUERIDAS PARA UN RENDIMIENTO EFECTIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	754
TUTORÍA VIRTUAL: ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES PARA APRENDER Y ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD ..	763
ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES: UN FACTOR ESENCIAL PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	772
LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERINCIAS EDUCATIVAS: UNA BASE PARA RESIGNIFICAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE TUTORES PARES	779

LA COMUNICACIÓN DE LA MISIÓN INSTITUCIONAL EN LA FORMACIÓN DE TUTORES PARES.....	788
INNOVANDO EN NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	798
ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE (COLOMBIA).....	806
EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL DESEMPEÑO Y LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA: ESTUDIO CORRELACIONAL..	814
ASESORÍA ENTRE PARES, UNA MEDIACIÓN SOCIAL DIFERENTE: REPORTE DE LA PRIMERA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UABJO.....	822
ESTRATEGIAS PARA EL REINGRESO EFECTIVO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RETIRO TEMPORAL, CASO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.	828
ASEGURAMIENTO Y UNIVERSALIZACIÓN DE PISO BÁSICO GARANTIZADO PARA ESTUDIANTES PRIORITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.....	846
PROGRAMA DE APOYO PREESCOLAR. ESTRATEGIAS DE APOYO A ESTUDIANTES MADRES Y PADRES.....	857
OFERTA DE VAGAS REMANESCENTES COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA A REMEDIAÇÃO DA OCIOSIDADE E DO ABANDONO ESCOLAR.....	866
BECAS INSTITUCIONALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO ESTRATEGIA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR.....	875
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ACOLHIMENTO E CONTRAPONTO À EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	883
Línea Temática 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.....	892
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SUBSÍDIO PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE	893
FORMULACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN: ARTICULACIÓN DE ACCIONES EN UN PROGRAMA TRANSVERSAL DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA ..	901
IMPLEMENTACIÓN DE CENTRO DE APOYO AL APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE RESULTADOS INICIALES, APRENDIZAJES INSTITUCIONALES Y PROBLEMATIZACIÓN DE NUEVOS DESAFÍOS.....	910

SISTEMA DE CONSULTA DE PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.....	919
OBSERVATORIO PARA LA RETENCIÓN UNIVERSITARIA EN LA CUJAE COMO RESULTADO DEL PROYECTO ALFA-GUIA.....	927
ACOMPañAMIENTO A DOCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS EVALUATIVOS QUE MEJOREN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA SEDE QUITO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR.....	936
EL PAPEL DE LAS VARIABLES ORGANIZACIONALES EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS BÁSICAS.....	944
POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PANAMEÑAS ENCAMINADAS A REDUCIR LAS TASAS DE ABANDONO ESTUDIANTIL	946
LA PREPARACIÓN PARA EL MUNDO LABORAL: UNA ESTRATEGIA PARA EL ABORDAJE DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL.	955
CARACTERIZACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO A TRAVÉS DE VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO PARA PREVENIR ABANDONO TEMPRANO.....	964
TUTORES DE ACOMPañAMIENTO INTEGRAL COMO PARTE DEL SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA PARA DISMINUIR EL ABANDONO DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO VÍA PACE	972
ENGAGEMENT: INTERVENCIÓN SISTÉMICA PARA EL DESARROLLO DEL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO EN PRIMER AÑO.....	978
GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:.....	988
FATORES DE EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA PRESENTES NAS PESQUISAS BRASILEIRAS CÁTEDRAS UDEA DIVERSA: FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	998
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS	1006
EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL ¿UN ÁMBITO OLVIDADO EN EL ESTUDIO DE LA DESERCIÓN ACADÉMICA?.....	1015
SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA EL ACCESO, LA PERMANENCIA, EL EGRESO Y LA EMPLEABILIDAD UNIVERSITARIA.	1024
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: ANÁLISE DOS PROCESSOS MOTIVACIONAIS E SUAS RELAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	1035
POSTERS.....	1045

CÁTEDRA NACIONAL DE INDUCCIÓN: ESTRATEGIA PARA LA MITIGACIÓN DE LA DESERCIÓN Y LA ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA.....	1046
INFLUENCIA DE LA TUTORÍA EN EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR	1055
ESCUELA DE PREPARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA OPORTUNIDAD DE PROYECCIÓN PROFESIONAL EQUITATIVA	1063
VERANOS DE LA INVESTIGACIÓN-UG ALTERNATIVA DE VINCULACIÓN CON EL NIVEL SUPERIOR.....	1070
ESTUDIO DE LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DANESSES.....	1077
MODELO DIDÁCTICO PARA LA PERMANENCIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE COLOMBIA Y BRASIL.....	1085
TALENTO MAGDALENA, UN PROGRAMA PARA FAVORECER EL ACCESO, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA	1093
IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS A NIVEL INSTITUCIONAL DENTRO DE UN MODELO DE PROGRESIÓN DEL ESTUDIANTE	1102
NIVELATORIOS: ESTRATEGIA PARA MITIGAR DESERCIÓN ACADÉMICA PRECOZ	1117
EL CASO DE AUTOGESTIÓN:	
TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE VINCULADO CON LA CREACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS.....	1126
LA ASESORÍA Y DIDÁCTICA DEL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL MANUAL DEL TUTOR PAR UC TEMUCO.....	1159
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD VOCACIONAL Y PROFESIONAL MEDIANTE ESTRATEGIAS LÚDICAS DE APRENDIZAJE EN LA ENMS SILAO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	1169
ASESORÍA ENTRE PARES, UNA ACCIÓN DE APOYO MUTUO.....	1177

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

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**PERFILES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE
CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ JORGE TADEO
LOZANO MEDIANTE EL ANÁLISIS DE SUPERVIVENCIA Y EL PROCESO
JERÁRQUICO ANALÍTICO**

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

Barragán Moreno, Sandra Patricia
González Támara, Leandro
Calderón Carmona, Gloria Patricia
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia
sandra.barragan@utadeo.edu.co

Resumen. La combinación de elementos de modelación estadística y matemática se constituye como una alternativa para comprender, monitorear e intentar adelantarse a la deserción estudiantil en la educación superior. Este trabajo presenta la modelación del abandono de los estudios de educación superior mediante el Análisis de Supervivencia como técnica global y el Proceso Jerárquico Analítico como técnica particular. Dicha modelación se enmarca dentro de las políticas públicas colombianas y se implementa para el Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Con la técnica estadística del Análisis de Supervivencia se estudiaron 353 registros de estudiantes para los periodos comprendidos entre 2001I y 2017I encontrando entre otros que, para el cuarto año después del primer ingreso, el 50% de los estudiantes ya han abandonado el programa, y confirmando que el riesgo de abandono está más concentrado en los dos primeros semestres, adicionalmente se observó que las tasas de abandono permanecen más o menos constantes del cuarto al décimo quinto semestre. Con la técnica del Álgebra Lineal del Proceso Jerárquico Analítico se jerarquizaron los 35 estudiantes de la cohorte 2017I en la propensión a persistir en el programa, logrando un vector de prioridad para los estudiantes en los determinantes de la deserción establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: individuales, institucionales, académicos y socioeconómicos. Esta novedosa combinación de técnicas puede ofrecer insumos para la toma de decisiones enfocadas hacia el Sistema de Alertas Tempranas y los Planes de Permanencia y Graduación Oportuna. Es así que, la capacidad institucional se fortalece en el ámbito de la cultura de la información en vista de que se aumenta la eficacia en el conocimiento de la población estudiantil, de los tipos y perfiles de abandono con lo cual tanto el programa académico como la Universidad pueden aprovechar de forma óptima los recursos técnicos, humanos y financieros.

Palabras Clave: Análisis de supervivencia, modelación estadística, modelación matemática, perfiles de abandono, Proceso Jerárquico Analítico.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) indica que el componente Cultura de la información trata de la disponibilidad de información confiable y de calidad que sirva, entre otros, para apoyar procesos de planeación, formulación de políticas y evaluación y seguimiento de las mismas. Es por esto que a la Cultura de la información le asigna cinco herramientas que contribuyen a los procesos de seguimiento de la permanencia estudiantil y la graduación oportuna: caracterización de los estudiantes, uso del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 56), Sistema de alertas tempranas, análisis y beneficios de la retención estudiantil y el seguimiento y evaluación de impacto (Ministerio de Educación Nacional, 2015, págs. 46-67).

En ese contexto, la presente ponencia se enfoca en contribuir al fortalecimiento de la permanencia estudiantil desde la combinación de la modelación estadística y matemática lo cual puede repercutir en la Cultura de la información de las Instituciones de Educación Superior, a través del conocimiento de los perfiles de abandono y sus factores asociados que en últimas optimiza los recursos humanos, económicos y tecnológicos destinados a los programas de apoyo a los estudiantes.

La modelación estadística se hizo mediante el Análisis de supervivencia y la modelación matemática con el Proceso Jerárquico Analítico (AHP) pues ya han mostrado sus bondades, por separado, en el diagnóstico, análisis y seguimiento al abandono estudiantil (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2004), (González M. , 2017), (Monroy, Jiménez, Ortega, & Chávez, 3013), (Rodríguez & Zamora, 2014), (Barragán, 2016). Se consideró relevante acoplar las dos técnicas de modelado en vista de que ayudan a jerarquizar el riesgo de abandono y estiman la probabilidad de persistir considerando las variables dadas por el entorno, en particular, las impuestas el Proyecto Educativo Institucional, lo cual puede favorecer la permanencia estudiantil.

2. Análisis de supervivencia y AHP para entender el abandono estudiantil.

Para el análisis de supervivencia como técnica global se requirió estimar las funciones de supervivencia, de densidad y de riesgo. Para realizar estas estimaciones existen diferentes métodos, por ejemplo, la función de supervivencia puede ser aproximada con base en la proporción de individuos que sobreviven en un tiempo t , sin embargo, este procedimiento no es posible cuando en el estudio se presentan datos censurados (tiempos incompletos). El tiempo censurado es el tiempo de supervivencia de los estudiantes que no han experimentado el abandono y por tanto es un tiempo desconocido (adaptación propia basada en Rebas (Rebas, 2005, pág. 38)). En este caso se cuenta con tiempos de supervivencia individuales por lo que se decidió utilizar el método de estimación producto límite o de Kaplan-Meier (Lee & Wang, 2013).

Cuando se requiere comparar las distribuciones de supervivencia en los diferentes niveles de un factor se pueden emplear diferentes pruebas estadísticas. Aquí se eligió la prueba de log rank en donde todas las observaciones son igualmente ponderadas (Cox, 1972).

El proceso AHP como técnica particular se implementó considerando que tiene como característica primordial que valora los múltiples criterios y las alternativas a través de juicios subjetivos emitidos por un referi y que comparan la importancia de un criterio relacionado con los demás y las preferencias de una alternativa frente a las otras mediante la Escala de

Saaty (Anderson, Sweeny, & Williams, 1998, págs. 749-752). En este caso la jerarquía del problema tuvo como meta general la priorización de los estudiantes en la propensión a persistir en el Programa de Contaduría Pública (PCP) de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UTADEO), los criterios fueron los determinantes de la deserción estudiantil del MEN y las alternativas de decisión fueron los estudiantes de la cohorte 2017I quienes contribuyen individualmente a los determinantes de la deserción. Se decidió verificar el nivel de consistencia de los juicios del réferi mediante el sistema de Alonso & Lamata porque permite encontrar el índice aleatorio RI que favorece la adaptación del criterio de aceptación de las matrices de comparación pareada ya que en general el réferi que ofrece los juicios subjetivos rara vez es absolutamente consistente (Alonso & Lamata, 2006).

3. Método.

Se consideraron tres frentes de acción: 1) el estudio y aplicación del análisis de supervivencia a las cohortes de la 2001I a la 2017I del PCP; 2) se ejecutó el AHP con la información de los estudiantes de la cohorte 2017I; y 3) se consideró el conjunto de resultados buscando puntos de coincidencia y de discrepancia para articular los dos modelos en el periodo 2018I. Como observación adicional se aplicó el análisis de supervivencia a la cohorte 2010I para tener un mayor detalle de la evolución en una cohorte aparentemente finalizada.

3.1 Participantes

En la modelación con el Análisis de Supervivencia se tuvieron en cuenta todas las asignaturas matriculadas por los estudiantes, así como los graduados del PCP en el periodo 2001I-2017I. Se examinaron los casos de 353 estudiantes, de los cuales 103 (29,2%) se graduaron o se encontraban activos a 2017I y 250 abandonaron sus estudios. Para una observación detallada se extrajeron los datos de los 60 estudiantes de la cohorte 2010I. Para esta cohorte no se cuenta con información para 28 estudiantes (46,7%). Con la información disponible se observó que el 38,3% provenía de Bogotá y el 15% de otro lugar. También se encontró que el 25% estudió en colegios oficiales, 28,3% en colegios privados. El 1,7% reportó que sus padres tenían formación de postgrado, el 6,7% profesional, 1,7% tecnológica, 31,7% secundaria y el 11,7% educación básica. En Colombia, hay 6 estratos socioeconómicos, 1 es el nivel bajo-bajo y 6 el alto. De esta cohorte 5% pertenecía al estrato 1, 20% al 2, 20% al estrato 3, 8,3% al estrato 4. El 35% de los estudiantes trabajaba al momento del ingreso, mientras que el 11 (18,3%) no lo hacían.

Para la modelación con AHP se consideraron 35 estudiantes que ingresaron en la cohorte 2017I. De estos 35 estudiantes el 65,71% eran mujeres y el 34,28% eran hombres. Las edades oscilaban entre los 16 y 26 años, el 34,28% de los 35 estudiantes tenía 18 años o menos. El 48,57% cubrió los costos educativos sin ningún tipo de financiación. El 31,42% ingresó como nuevo a la UTADEO, el 67,71% por medio del Convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el 2,8% por el programa gubernamental Ser Pilo Paga. El 68,57% de los estudiantes proviene de colegio oficial (y de estos el 75% son del Convenio SENA) y el 11% de colegio No oficial. Se resalta que para el 52,42% la básica secundaria es el nivel educativo más alto alcanzado para la madre mientras que el 48,57% indicó este nivel para el padre. El 80% se ubicó en los estratos 2 y 3 y nadie en los estratos 5 y 6. Al preguntar por la

situación laboral, el 57,14% se reconocieron asalariados (a los menores de edad no se les aplicó esta pregunta). El 8,57% de esta cohorte hace parte del programa de consejerías y está conformado por estudiantes que han avanzado más en el plan de estudios que sus compañeros y por quienes entraron en prueba académica al no alcanzar el promedio ponderado del periodo académico anterior.

3.2 Instrumentos.

Se decidió no diseñar un instrumento especial para emplear las bases de datos disponibles en la UTADDEO. Esto puede representar una ventaja en caso de querer replicar el estudio.

3.3 Procedimiento.

Al aplicar la modelación mediante el Análisis de Supervivencia se dedujo el momento del abandono del estudiante, distinguiendo los siguientes estados: 1) el abandono ocurrió; 2) el estudiante finalizó el programa con la graduación (censurado); o 3) el estudiante se encontró activo (censurado).

Para el proceso AHP, en la base de datos para la cohorte 2017I se registraron los estudiantes en las variables disponibles, agrupadas en los 4 determinantes de la deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 14): 1) Individual: estado civil, edad, sexo, ciudad de nacimiento y ciudad de procedencia; 2) Institucional: tipo de ingreso a la UTADDEO, servicios de financiamiento, uso de servicios de apoyo; 3) Académico: año de presentación y resultados del Saber 11¹, tipo de colegio y horas dedicadas a la lectura por semana; y 4) Socioeconómico: niveles educativos de madre y padre, estrato, situación laboral e hijos a cargo. En calidad de referi, una profesora vinculada al PCP desde hace 17 años diseñó las matrices de comparación pareada.

4. Resultados.

Resultados con el Análisis de supervivencia. Se encontró que la mediana del tiempo de supervivencia es de siete semestres, es decir que, en estas cohortes para el cuarto año de permanencia en la UTADDEO ya han abandonado el programa 50% de sus estudiantes. La Figura 1 muestra el estimador de Kaplan-Meier de la supervivencia de los 353 estudiantes, los semestres están representados en el eje horizontal y la supervivencia acumulada en términos de probabilidad, en el eje vertical; las cruces (+) representan la censura por graduación. Según este estimador, al segundo semestre han abandonado el programa uno de cada cuatro estudiantes matriculados. La Figura 1 confirma que el riesgo de abandono está más concentrado en los dos primeros semestres y que las tasas de abandono permanecen más o menos constantes del cuarto al décimo quinto semestre. Al analizar los cuartiles del estimador se observó que un 25% de los estudiantes aún permanece activo después de 15 semestres. Se puso de manifiesto la sobre permanencia de muchos estudiantes y que la censura por graduación, que en teoría se debería presentar próxima al décimo semestre, se presenta de forma continuada desde el séptimo hasta el décimo séptimo semestre.

¹ Saber 11° es la prueba estandarizada gubernamental aplicada al finalizar la educación secundaria.

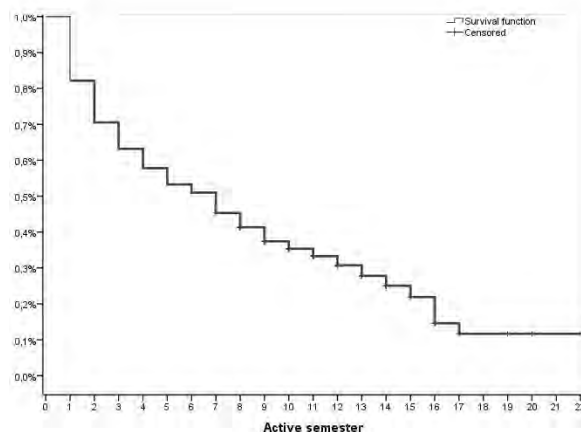


Figura 1. Estimador de Kaplan-Meier para la función de supervivencia para el periodo 2001I-2017I.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los estudiantes de la cohorte 2010I, se observó que 34 estudiantes de 60 abandonaron el PCP, esto es, una tasa de abandono de 56,7%. En las mujeres se presentaron 16 abandonos (45,7%) y en los hombres 18 casos (72 %). La censura por graduación ocurrió en promedio al semestre 11 mientras que el abandono promedio se situó entre el cuarto para mujeres y quinto semestre para hombres. Se encontraron desviaciones estándar en los tiempos de permanencia menores en los estudiantes censurados por graduación. De acuerdo al tipo de ingreso, 19 estudiantes ingresaron con matrícula ordinaria (31,7%), 34 por Convenio SENA (56,7%) y 7 por transferencia externa (11,7%), el número de estudiantes que abandonaron sus estudios respectivamente fue 14 (73,7%), 16 (47%) y 4 (57%).

El estimador de Kaplan-Meier de la función de supervivencia para la cohorte 2010I mostró que, aunque esta cohorte presentó una tasa alta de abandono hasta la altura del tercer semestre, dicha tasa permaneció casi constante entre el tercer y octavo semestre, luego se estabilizó. Ningún abandono se presentó más allá del décimo cuarto semestre. En primer, segundo y tercer semestres hubo mayor riesgo de abandono, luego este riesgo se estabilizó y en el décimo cuarto semestre se incrementó nuevamente. Según los cuartiles del estimador de Kaplan-Meier para la supervivencia de la cohorte 2010I se necesitaron 10 semestres para que el abandono fuera del 50%, es decir que comparando con el total de estudiantes matriculados entre 2001 y 2010, se prolongó la permanencia de los estudiantes, pero se mantuvo la misma tasa de abandono en los primeros semestres: en el segundo semestre ya habían abandonado uno de cada cuatro estudiantes.

La información con la que se contó para la cohorte 2010I permitió analizar la influencia en la variable sexo en la supervivencia de los estudiantes del PCP. La Figura 2 muestra las estimaciones para las funciones de supervivencia para hombres y mujeres. Según la prueba de log rank aplicada no se observan diferencias significativas en las distribuciones de supervivencia entre hombres y mujeres (valor p de 0,094). Sin embargo, en los casos observados hay mayor porcentaje de abandono en los hombres que en las mujeres. Además, en el segundo semestre ya han abandonado los estudios uno de cada cuatro hombres mientras que en las mujeres esto ocurre solo hasta el tercer semestre. La supervivencia de las mujeres de la cohorte de 2010I siempre es mayor a 50% y no se presentan abandonos después del

décimo semestre de estudio mientras que en los hombres se presentó un abandono en el décimo cuarto semestre.

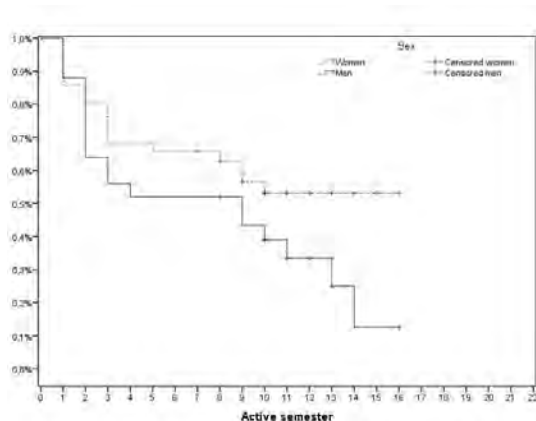


Figura 2. Estimador de Kaplan-Meier para la función de supervivencia para la cohorte 2010I desagregada por sexo.

Fuente: Elaboración propia.

Para la cohorte 2010I, el estimador de Kaplan-Meier mostró que, para los tres tipos de ingreso, el mayor abandono ocurre en los primeros semestres, seguidos por periodos de supervivencia casi constante (segundo a octavo semestre para estudiantes de transferencia externa, tercero a noveno semestre para Convenio SENA y cuarto a noveno semestre para nuevos ingresos). No se encontraron diferencias significativas en la función de supervivencia según el tipo de entrada: nuevos ingresos, Convenio SENA o transferencia externa, sin embargo, son los estudiantes del Convenio SENA son quienes presentan mayor tasa de supervivencia y mayor ocurrencia de graduación. El mayor riesgo de abandono para los nuevos ingresos está en el segundo y tercer semestres, para las transferencias externas en el primer y octavo semestres y para el Convenio SENA en el segundo y décimo cuarto semestres.

También, se realizaron diferentes tipos de agrupamiento por edad y con ninguno se encontró diferencia significativa en la distribución de la función de supervivencia. Por ejemplo, para quienes tienen 22 años o menos y quienes tienen más de 22 años, el valor p fue de 0,593. Hubo resultados similares cuando la agrupación de las edades se hizo a los 20, 24, 28, 30 y 32 años.

Resultados con el Proceso Jerárquico Analítico. Para el AHP, se representó la jerarquía del problema considerando que la meta general es priorizar los estudiantes en la propensión a persistir en el PCP, los criterios empleados fueron los determinantes de la deserción estudiantil y las alternativas de decisión fueron los 35 estudiantes de la cohorte 2017I (ver Figura 3).

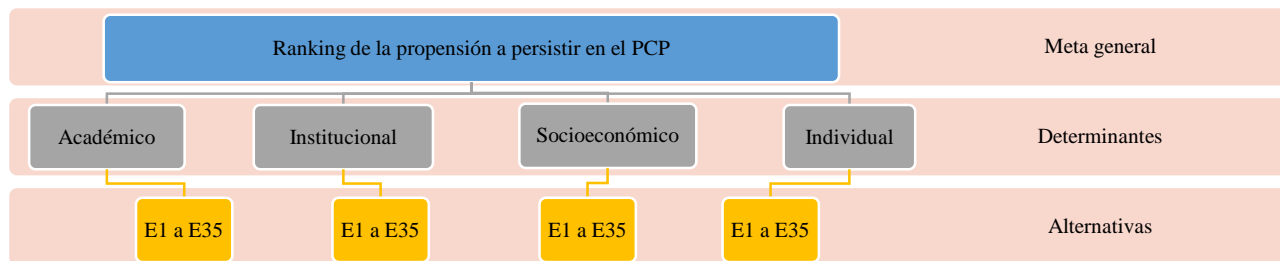


Figura 3. Jerarquía para el problema del ranking en la propensión a persistir en el PCP.

Fuente: Elaboración propia con base en (Barragán, 2016, pág. 55).

Al iniciar los juicios sobre la importancia relativa de los determinantes de la deserción estudiantil en función de la meta general, se consideró que, para esta población, el determinante socioeconómico es muy importante porque actúa como motivador para ascenso en la escala laboral pues la mayoría de los estudiantes se encuentran trabajando en áreas afines lo que permite incrementar el ingreso familiar. Así mismo, se pensó que el determinante académico incluyendo el capital académico de inicio es relevante, pero es subsanable. El determinante individual se valoró moderadamente en vista de que el mercado laboral para los contadores públicos en Colombia se comporta de manera similar. Con estas reflexiones se especificaron las preferencias relativas entre determinantes y estudiantes por determinante de acuerdo con la Escala de preferencia de Saaty (Saaty, 2008, pág. 86). Se calcularon los vectores de prioridad v_1 , v_2 , v_3 y v_4 para los estudiantes correspondientes a los cuatro determinantes de la deserción. Al ordenar de mayor a menor las entradas de dichos vectores se identificaron las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cada uno de los determinantes.

La Tabla 1 presenta la clasificación general de los estudiantes en los determinantes de la deserción estudiantil con la meta de priorizar su propensión a persistir en el PCP. Para llegar a esta clasificación se multiplicó la matriz de prioridades (cuyas columnas son los vectores de prioridad v_1 , v_2 , v_3 y v_4) con el vector de prioridad para los determinantes. La Tabla 1 muestra que, mediante el AHP, la estudiante E29 es quien tiene la mejor de las propensiones a persistir en el PCP de acuerdo con los cuatro determinantes de la deserción estudiantil seguida por los estudiantes E31 y E35. El mismo AHP emitió una alerta fuerte respecto a los estudiantes E1, E5 y E3 pues revisten una gran debilidad al momento de completar sus estudios de Contaduría. Al perfilar la progresión de la alerta temprana con AHP de abandono del programa se dividieron en tercios (bajo, medio y alto riesgo), lo cual permite visualizarlos rápidamente. El AHP con los vectores de prioridad v_1 , v_2 , v_3 y v_4 deja reconocer cuál de los determinantes y en consecuencia qué variables explicativas influyen de forma importante sobre cada estudiante, así se identifican las áreas susceptibles de intervención para focalizar y optimizar los recursos apoyando adecuadamente a los estudiantes que lo requieran.

Tabla 1. Ranking de los estudiantes en la propensión a persistir en PCP.

Riesgo	Posición	Estudiante	Riesgo	Posición	Estudiante	Riesgo	Posición	Estudiante
Bajo	1	E29	Medio	13	E30	Alto	25	E2
	2	E31		14	E17		26	E7
	3	E35		15	E34		27	E12
	4	E13		16	E14		28	E16
	5	E32		17	E15		29	E9
	6	E27		18	E25		30	E4
	7	E33		19	E28		31	E10
	8	E22		20	E23		32	E6
	9	E20		21	E18		33	E3
	10	E11		22	E24		34	E5
	11	E21		23	E26		35	E1
	12	E19		24	E8			

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se constató que el réferi no fue completamente consistente, lo cual es perfectamente lógico, para la matriz de comparación pareada entre determinante; por el contrario, todas las de comparación pareada para estudiantes en cada uno de los determinantes si fueron consistentes. No obstante, al hacer $\alpha = 0,151$, el criterio de Alonso & Lamata reveló que las 4 matrices de comparación pareada para los estudiantes en los determinantes y la de los determinantes resultaron suficientemente consistentes.

Finalmente, para el periodo 2018I, 27 estudiantes de los 35 de la cohorte 2017I registraron matrícula lo que es compatible con los cuartiles del estimador de Kaplan-Meier. Por otra parte, de acuerdo con la Tabla 1, de los 8 estudiantes no matriculados en 2018I, 4 fueron ubicados con una baja propensión a persistir en el PCP (riesgo alto), uno en propensión media y 3 en propensión alta (riesgo bajo).

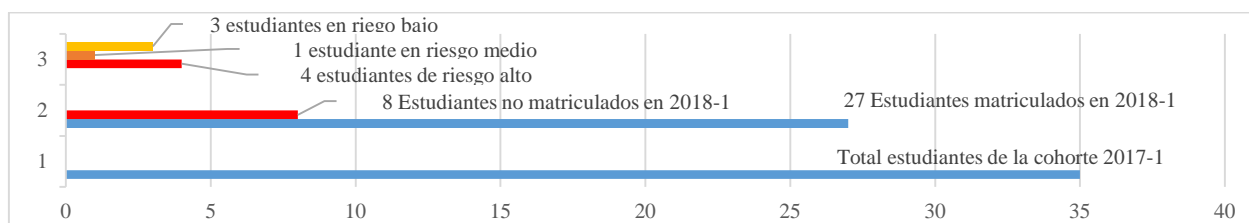


Figura 4. Estado de los estudiantes de la cohorte 2017I en 2018I.

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Esta combinación de técnicas se validó mediante un caso de estudio con lo cual se obtuvieron tres beneficios: 1) se evaluó la operatividad, con información real, de los modelos y de los algoritmos mediante la implementación con las herramientas informáticas apropiadas; 2) se puso al servicio del Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano ofreciendo información oportuna sobre los perfiles de abandono de sus estudiantes; y 3) se propuso su articulación con el Sistema de Alertas Tempranas dados los

resultados obtenidos en armonía con las recomendaciones del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil del MEN.

La implementación de la modelación propuesta puede constituirse en un factor de éxito pues aporta a la construcción de los semáforos de riesgo al definir claramente las variables, los riesgos y las formas de calcular dichos riesgos pues está fundamentada en los modelos multicriterio y de duración que son reconocidos y validados por la comunidad académica comprometida con estos temas.

El AHP permite una jerarquización de los estudiantes en la propensión a persistir y propicia una identificación oportuna de los determinantes que más afectan a los estudiantes que se encuentran en las últimas posiciones de la jerarquía. Esta jerarquización proporciona información de entrada para remisión de los estudiantes en alto riesgo a los programas de apoyo y acompañamiento a estudiantes: tutorías, monitorias y servicios asistenciales atendiendo las necesidades individuales.

Con el estudio de las bases de datos se vio la necesidad de registrar a los estudiantes no matriculados incluyendo la cohorte a la que pertenece y las causas por las que abandona para favorecer la observación de la dinámica del fenómeno y que es importante para el Análisis de supervivencia, es decir, para reconocer el tiempo que se mantuvo activo.

Referencias

- Alonso, J., & Lamata, M. (2006). Consistency in the analytic hierarchy process: a new approach. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Bases Systems*, 14(4), 445-459.
- Anderson, D., Sweeny, D., & Williams, T. (1998). *Métodos cuantitativos para los negocios* (Séptima ed.). México: International Thomson Editores.
- Barragán, S. (2016). Modelo multicriterio para la propensión a la permanencia en la educación superior. *Revista de educación en ingeniería*, 12(22), 52-56.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de economía*, 60, 39-65.
- Cox, D. R. (1972). Regression models and life tables. *Journal of the royal statistical society*, 34(2), 187-220.
- González, M. (2017). Estudio del abandono empleando un modelo de riesgos proporcionales. *Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior CLABES VII* (págs. 1-6). Córdoba: Universidad Tecnológica de Panamá.
- Lee, E., & Wang, J. (2013). *Statistical methods for survival data analysis*. Oklahoma: Wiley.
- 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. (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.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Monroy, L., Jiménez, V., Ortega, L., & Chávez, M. (2013). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *Conferencia*

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

- latinoamericana sobre el abandono en la educación superior CLABES III* (págs. 1-7). México: Universidad Tecnológica de Panamá.
- Rebasa, P. (1 de Octubre de 2005). Conceptos básicos del análisis de supervivencia. *Cirugía Española*, 78(4), 222-230.
- Rodríguez, M., & Zamora, J. (2014). *Análisis de la deserción en la Universidad Nacional desde una perspectiva longitudinal*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Saaty, T. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal Services Sciences*, 1(1), 83-98.

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



EL ABANDONO EN LAS CARRERAS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

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

Oloriz, Mario Guillermo
Universidad Nacional de Luján, Argentina
moloriz@unlu.edu.ar

Fernández, Juan Manuel
Universidad Nacional de Luján, Argentina
jmfernandez@unlu.edu.ar

Resumen. El abandono en la educación superior es una problemática que afecta tanto a las carreras de grado como a las de postgrado. La mayor parte de los estudios y propuestas de intervención están dirigidas a la disminución del abandono en las carreras de grado, fundamentalmente el que se produce durante los primeros años de estudio dado que representa la porción más significativa del fenómeno. Sin embargo, si observamos la relación entre ingreso y egreso en las carreras de postgrado, particularmente en las de Especialización y Maestrías que tienen estructuras más escolarizadas que los Doctorados, las tasas no son muy diferentes a las que se observan para las carreras de grado. Al mismo tiempo, al menos en la República Argentina, durante los últimos años se ha producido una fuerte expansión de la oferta de carreras de especialización y maestría la que acompañó, seguramente, al crecimiento de la demanda de formación de postgrado al incrementarse la proporción de la población con estudios de nivel superior. Analizamos en este trabajo la información recientemente publicada respecto del desarrollo de las carreras de Especialización y Maestría de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) identificando el momento en que se produce el abandono y la relación entre la tasa observada para estas carreras de postgrado y la que venimos calculando para las carreras de grado y pregrado. Encontramos que, más allá del inconveniente que se produce en la instancia de elaboración del Trabajo Final o Tesis de Maestría, más del 53% de quienes se inscribieron durante cinco años abandonaron las carreras sin completar la totalidad de las actividades académicas que son requisito para la instancia de trabajo final. También encontramos retraso académico dado que más del 21% de los ingresantes a estas carreras se encontraban aun cursando habiendo transcurrido la duración teórica de la carrera. Analizamos, de manera comparativa, distintos indicadores para las carreras de especialización y maestría, partiendo del supuesto que en función de la mayor

duración y la instancia de Tesis de las maestrías implica un obstáculo mayor para la graduación, no encontrando diferencias significativas entre ambos tipos de carreras. Concluimos con algunas propuestas de intervención, en términos de la gestión de estas propuestas formativas de postgrado, que estimamos podrían mejorar la retención y graduación.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Especializaciones, Maestrías, Postgrado

1. Introducción

El abandono de los estudios superiores es un fenómeno que se produce tanto en las carreras de pregrado y grado universitario, como en las carreras de postgrado. Más allá de las diferencias que existen entre una propuesta formativa a nivel de grado respecto de una de postgrado, la mayoría de las investigaciones se han orientado a los factores asociados al abandono o propuestas intervención para mejorar la retención para carreras de nivel de grado. En este aspecto, Unda y Ramos (2017) plantean que:

Profundizando en el problema se hallan diferencias importantes en las expectativas entre alumnos de pregrado y posgrado. Esto dados los resultados proviene de dos fuentes principales diferentes, la primera es la divergencia de la expectativas que pueden existir entre alumnos de niveles educativos distintos pero adicionalmente de la capacidad de la institución, su infraestructura, y sus sistemas de apoyo para servir mejor a un nivel dado de educación. (p.9)

Durante los últimos años, principalmente en Argentina, ha crecido la demanda por estudios de postgrado, 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). Esta afirmación muestra que no resultaría adecuado partir de la hipótesis que todo quien inicia estudios de postgrado lo hace motivado por iniciarse en la investigación o la necesidad de aportar a la comunidad académica mediante la producción de conocimiento.

En un estudio realizado en Perú, se encontró que las mujeres, independientemente si la universidad es de gestión 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. (Rosay, 2017, p.8). También Rosay llega a la conclusión 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”, lo que refuerza la necesidad de realizar estudios exploratorios respecto de los motivos que conducen al abandono en las carreras de postgrado. (p.7)

En cuanto a variables atribuibles a las dinámicas de las universidades, se puede inferir que la calidad y prestigio de las Instituciones de Educación Superior y su vínculo con el estudiantado son factores clave para conducir a los estudiantes para iniciar su formación de posgrado. (Chálela, Valencia y Arango, 2017, p.168)

Los mismos autores, encuentran que aparece como un elemento a considerar la relación entre la demanda de formación de postgrado y la oferta no presencial o a distancia: “explorar este campo desde la formación en el ciclo de posgrado, más en una sociedad donde las universidades virtuales cobran cada vez mayor fuerza –especialmente con formación avanzada de bajos costos–”. (Chálela, et al, p.168)

En este sentido, en un estudio realizado en carreras de postgrado en Colombia, determinaron que:

Otro elemento que se destaca está relacionado con la disyuntiva existente entre la formación presencial y la virtual, dado que los resultados arrojan que existen un mayor grado de aceptación y percepción de calidad por la formación presencial que por la virtual, lo que abre la reflexión acerca de la aceptación tecnológica de las personas en Colombia para desarrollar procesos de formación a distancia, aunque la literatura existente que ha explorado existe resistencia al cambio por parte de los docentes (Prieto, Miguelañez & García-Peñalvo, 2017).

Uno de los factores que se detectaron como causantes del abandono en las carreras de postgrado, es el relacionado al costo de la matrícula y su relación con la posibilidad de mejora laboral que brinda contar con el título de postgrado. En carreras de postgrado en Colombia, “se identifica que la capacidad financiera y la posibilidad de obtener mejores empleos en el mercado laboral son factores motivacionales que seguirán teniendo mucha fuerza en el contexto nacional, dados los altos costos de las matrículas académicas de este tipo de programas, tanto en universidades públicas como en las privadas”. (Chálela, et al, 2017, p.168)

La mayor parte de los estudios existentes, encuentran que la instancia de tesis es el momento crucial para quienes cursan carreras de postgrado. Al llegar a esa instancia se producirían las mayores tasas de abandono dado que:

“el entramado de premisas y acciones que intervienen en la producción de una tesis, en el contexto mayor que refiere a la sociedad de mercado, dejando expuestas las condiciones de precarización tanto de los directores como de los doctorandos, las prácticas difusas y el sistema de pagos por honores que favorecen al carrerismo y la anomia. Sumado a esto, las acciones novedosas de los estudiantes que ponen en tela de juicio y tensan la normativa, generan movimientos que ponen en suspenso la estructura del doctorado. Por tal motivo, la política del parche refiere a la creación de talleres como soluciones de corto plazo que benefician a aquellos que ya están insertos en el circuito académico y profundizan la brecha en la formación del doctorado, generando asimetrías excluyentes en vez de mejorar la calidad de la producción y formación académica”. (Cardoso, 2014)

No obstante, también se produce abandono temprano en las carreras de postgrado. Magdalena Fresán, encuentra que el abandono temprano se produce, en ciertos casos, por “el desistimiento de proseguir los estudios observado en el curso de las primeras semanas de operación del programa; frecuentemente se asocia con la obtención o no de una beca para

apoyar al estudiante durante el proceso formativo y con la demanda de tiempo para estudiar o elaborar trabajos que puede colisionar con exigencias laborales o de atención familiar”. (2016, p.11)

No obstante, el problema de la terminalidad en las carreras de postgrado no es da solo en la República Argentina, comparando carreras de este país con las de México, la misma autora encuentra que:

Si bien la eficiencia terminal de un programa no es sinónimo de calidad, es indudable que constituye uno de sus indicadores importantes por ser el reverso del abandono de los estudios. De cualquier manera, los números relativos a la eficiencia de egreso o de graduación de los programas de posgrado no son alentadores ni en México ni en Argentina. Ambos países presentan, adicionalmente, problemas relacionados con la suficiencia de la información estadística para efectuar los cálculos de los índices de egreso o graduación. (Fresán, 2016, p.10)

Desde esta perspectiva, de falta de estadísticas adecuadas para la evaluación del desarrollo de las carreras de postgrado, es que nos propusimos en el año 2017 efectuar un relevamiento y sistematización de la información relacionada con las carreras de postgrado que ofrece la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en la República Argentina.

Publicamos el primer anuario de postgrado de dicha institución, el que da cuenta de diversos indicadores y series estadísticas entre las cuales nos vamos a abocar al análisis del abandono en las carreras de postgrado en la UNLu.

2. Desarrollo

Tal como señalamos, nuestra fuente de información fue la misma que utilizamos para la producción y publicación del Anuario Estadístico de Postgrado de la UNLu. En Argentina, se ofertan tres tipos de carreras de postgrado: Doctorados, Maestrías, ya sean académicas o profesionales, y Especializaciones. Nuestro estudio abarcó solo las carreras de maestría y especialización que oferta la UNLu dado que al ser de carácter escolarizado, el plan de formación es el mismo para todos los estudiantes que cursan la propuesta. En el caso del Doctorado, el mismo es de carácter personalizado lo que hace que el plan de formación es particular para cada doctorando. Las carreras de Especialización deben tener, al menos, 360 horas de formación previas al trabajo final y las de Maestría 540 horas previas a la elaboración de la Tesis. (Res.ME 160, 2011, ap.3.4)

Consideramos las Cohortes 2010 a 2014 de 8 carreras de especialización y 5 maestrías que son las que integraron la totalidad de la oferta de la UNLu durante ese período, de manera tal que pueda cumplirse la duración teórica para todas las carreras y las cohortes se hayan desarrollado de manera completa. Cabe aclarar que no consideramos la Especialización en Salud Social y Comunitaria, que se desarrolló durante el período que abarca nuestro estudio, dado que esta carrera tuvo la particularidad de ofertarse mediante un convenio entre la UNLu y el Ministerio de Salud de la Nación por lo cual las condiciones de acceso y su modalidad de financiamiento particular hace que no pueda compararse con las demás carreras.

A continuación, describimos en la Tabla 1 la nómina de carreras, la cantidad de ingresantes por carrera que integraron la población en estudio y la cantidad de egresados de estas cohortes.

Tabla 1 – Ingresantes y Egresados de las Cohortes 2010 a 2014

CARRERA	Ingresantes	Egresados	Tasa de Egreso
Especialización en Calidad Ecológica y Restauración de Sistemas Fluviales	4	2	50,00%
Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social	98	9	9,18%
Especialización en Demografía social	43	1	2,33%
Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género	60	2	3,33%
Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación	33	5	15,15%
Especialización en Gestión del Patrimonio y Turismo Sostenible	23	3	13,04%
Especialización en Producción Avícola	50	2	4,00%
Especialización en Teledetección y Sistemas de Información Geográfica Aplicados al Estudio del Medio Ambiente	92	9	9,78%
Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social	100	6	6,00%
Maestría en Demografía Social	43	2	4,65%
Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género	21	1	4,76%
Maestría en Política y Gestión de la Educación	28	0	0,00%
Maestría en Gestión Empresaria	230	1	0,43%
Total	825	43	5,21%

Fuente: Elaboración Propia con datos del Anuario (UNLu, 2017)

Se puede observar que la tasa de egreso, para la totalidad de las carreras fue del 5,21% lo que muestra una muy baja eficiencia terminal dentro de la duración real de la carrera. Sin embargo, para la cohorte 2010 ya transcurrieron 7 años al momento de relevar esta información con lo cual transcurrió el doble de la duración teórica tanto para especializaciones como para maestrías. Al mismo tiempo, se observan notables diferencias entre carreras dado que la tasa de egreso oscila entre 50%, para el caso particular de una especialización que tuvo solo 4 ingresantes, pasando por el 15,15% y el 13,04% para otras dos especializaciones y llegando a una maestría que no tuvo ningún egresado de los 28 inscriptos del período.

En función de nuestro objetivo, pasamos luego a analizar el abandono de cada carrera. No ocuparemos solo del abandono temprano, el que se produce durante el cursado de los seminarios que integran la propuesta formativa, dado que en función del tiempo transcurrido quienes completaron la totalidad de las actividades académicas aún se encuentran en condiciones reglamentarias de presentar su trabajo final o tesis según se trate de carreras de especialización o maestría.

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

Analizamos la situación académica de cada uno de los 825 estudiantes que integraron nuestra población en estudio para evaluar si aprobaron o no la totalidad de las actividades académicas que integran la propuesta, dado que en esa instancia se encuentran en condiciones de presentar su proyecto de Tesis o Trabajo Final. A quienes no completaron la totalidad de las actividades académicas y no se encuentran aún activos los consideraremos en la categoría de “abandono temprano”. Dado que transcurrió la duración teórica para todas las carreras y cohortes que abarcan este estudio, y hay estudiantes que se encuentran cursando aún seminarios, podremos calcular el retraso académico por carrera.

La Tabla 2 muestra las tasas de abandono temprano y tardío para cada una de las carreras y la media para el total de la oferta de postgrado de la UNLu que fue considerada para este trabajo.

Tabla 2 – Abandono Temprano y Retraso Académico de las Cohortes 2010 a 2014

CARRERA	Ingresantes	Completaron el Plan	Aún Activos	Abandono Temprano	Retraso Académico
Especialización en Calidad Ecológica y Restauración de Sistemas Fluviales	4	3		25,0%	0%
Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social	98	21	21	57,1%	21%
Especialización en Demografía social	43	3	11	67,4%	26%
Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género	60	10	9	68,3%	15%
Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación	33	13	6	42,4%	18%
Especialización en Gestión del Patrimonio y Turismo Sostenible	23	5		78,3%	0%
Especialización en Producción Avícola	50	7	18	50,0%	36%
Especialización en Teledetección y Sistemas de Información Geográfica Aplicados al Estudio del Medio Ambiente	92	42	8	45,7%	9%
Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social	100	10	26	64,0%	26%
Maestría en Demografía Social	43	3	11	67,4%	26%
Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género	21	1	9	52,4%	43%
Maestría en Política y Gestión de la Educación	28	1	15	42,9%	54%
Maestría en Gestión Empresarial	230	88	46	41,7%	20%
Total	825	207	180	53,1%	21,8%

Fuente: Elaboración Propia con datos del Anuario (UNLu, 2017)

El abandono temprano para la totalidad de las carreras es del 53,1% de la matrícula, lo que representa que más de la mitad de quienes se inscriben a estas carreras de postgrado de la UNLu abandonan sin llegar a completar las actividades académicas previstas por el plan como requisito para la elaboración de la tesis o trabajo final. Si comparamos entre especializaciones y maestrías, el abandono temprano de las primeras es del 56,1% y el de las segundas del 50,2%, lo que muestra una diferencia en favor de las maestrías más allá que las mismas son de mayor duración que las especializaciones.

El 46,9% de los ingresantes, del período en estudio, completó el plan o se encontraba cursando aún seminarios al año 2016. Dado que se cumplió la duración teórica para todas las

carreras y cohortes involucradas en la población en estudio, se puede afirmar que el 25% de los ingresantes cumplieron con la totalidad de las actividades académicas que los colocan en condiciones para la elaboración de la tesis o trabajo final dentro de la duración prevista para la carrera. De esos 207 estudiantes, 43 egresaron lo que significa que 164, el 20,4% de la matrícula, pueden concluir la carrera o convertirse en abandono tardío.

Dado que encontramos que el 21,8% de los ingresantes se encontraban cursando seminarios con posterioridad a la duración teórica de las carreras, calculamos el retraso académico en aquellos casos que se da este fenómeno. Se puede observar que hay 6 carreras en las que más del 25% de los ingresantes se encontraban cursando con posterioridad a la duración real de la carrera, de las cuales 2 son especializaciones, lo cual agrava el fenómeno dado que los seminarios se cursan, como máximo, durante tres semestres. Si analizamos la diferencia entre especializaciones y maestrías, la media del retraso académico para las especializaciones es del 18% mientras que para las maestrías del 25%.

Si analizamos los extremos que aparecen en la Tabla 2 por carrera, aparece con un 78,3% de abandono temprano la Especialización en Gestión del Patrimonio Turístico sostenible y con el 25% la Especialización en Calidad Ecológica y Restauración de Sistemas Fluviales, si bien esta última no resulta comparable dado que solo tuvo 4 ingresantes en el período. Las restantes, todas se encuentran por encima del 40% de abandono temprano. En cuanto al retraso académico, en el extremo superior se encuentran la Maestría en Política y Gestión de la Educación, con el 54% y la Maestría en Estudio de las Mujeres y de Género con el 43%; mientras que dos carreras, la Especialización en Gestión del Patrimonio Turístico sostenible y la Especialización en Calidad Ecológica y Restauración de Sistemas Fluviales no tuvieron retraso académico dado que quienes no completaron la totalidad de los seminarios abandonaron la carrera.

3. Conclusiones

Analizamos el desarrollo de las carreras de maestría y especialización de la UNLu para las cohortes 2010 a 2014, encontrando que el abandono que se produce durante el cursado de las actividades académicas es superior al 50% de la matrícula.

La tasa de egreso de las cohortes estudiadas, al año 2016, es del 5,21% de la matrícula sin contar que el 19,87% de la matrícula aún se encuentra en instancia de elaboración de tesis o trabajo final. Esta exigua tasa de egreso no difiere, significativamente, de lo relevado por Magdalena Fresán tanto en Argentina como en México, considerando las carreras de postgrado al 2008 en ambas naciones, estimó en un 7% para las maestrías y 13% para especializaciones en Argentina y 18% y 29% para las mismas carreras en México. (2016, p.7). Al mismo tiempo, encontramos la misma diferencia en favor de las especializaciones que la autora dado que en la UNLu la tasa para las Especializaciones es del 13,35% contra el 3,17% para las Maestrías.

Más allá de no tener aún evidencia empírica de los motivos que llevan a las altas tasas de abandono temprano observadas, podemos atribuirlo a los factores que encontró María Elena Mifflín Rosay, en un estudio llevado a cabo en carreras de maestría en Perú tanto en

instituciones públicas como privadas, que tanto la alta carga laboral como la falta de apoyo financiero para subvencionar el costo del arancel de la carrera son los principales motivos que conducen al abandono temprano en las carreras de postgrado. (2017, p.439)

No pudimos calcular el abandono que se produce en instancia de elaboración de tesis o trabajo final, dado que quienes completaron el plan y aún no egresaron, el 20,4% de la matrícula, aún se encuentran en condiciones reglamentarias de cumplir con esa instancia. No obstante, consultamos con los directores de Carrera que son quienes mantienen el contacto directo con los estudiantes y llevan registro de quienes se encuentran elaborando su propuesta de trabajo final, quienes estimaron que cerca del 50%, 80 estudiantes, una vez que concluyeron el cursado de los seminarios no volvieron a ponerse en contacto. En este aspecto, los trabajos consultados atribuyen a la falta de competencias de los estudiantes de postgrado para la escritura, lo cual resulta crítico en la instancia de tesis o trabajo final, y la escasa disposición de directores para estos trabajos finales lo que complejiza la inserción del estudiante de postgrado en espacios de investigación. (Cardoso, 2014, p.11)

Partiendo de lo observado durante este estudio, y habiendo identificado a quienes categorizamos como abandono temprano, nos proponemos ahora elaborar y aplicar un instrumento que permita identificar los motivos que condujeron a estos estudiantes a abandonar sus estudios de postgrado. Esperamos con dicho conocimiento poder ayudar a la elaboración de acciones que mejoren la tasa de egreso de estas carreras y disminuyan la cantidad de profesionales que se sienten frustrados al no poder concluir su formación de postgrado.

Referencias

Cardoso, N. (2014). Entre el parche y la ignominia. Políticas universitarias de permanencia y egreso en los estudios de posgrado: La experiencia del taller de escritura de tesis en el doctorado de Ciencias Sociales en la UBA, 2013-2014. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Chálela Naffah, S., Valencia Arias, A., & Arango Botero, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160-170.

Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: síntesis de modelos teóricos. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 20(1), 55-80.

Fresán, M. (2016). Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. In *Congresos CLABES*.

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-posgrado-retencion-desercion-Mas-posgrados-pero-mayor-desercion-mitad-de-alumnos-abandona-antes-del-titulo>

Prieto, J. C. S., Migueláñez, S. O., & García-Peñalvo, F. J. (2017). ¿ Utilizarán los futuros docentes las tecnologías móviles? Validación de una propuesta de modelo TAM extendido. *Revista de Educación a Distancia*, (52).

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

Res. M.E. 160 (2011). Resolución Ministerio de Educación de la República Argentina N° 160/2011. Estándares a aplicar en los procesos de acreditación de Carreras de Postgrado. Disponible en http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf

Rosay, M. E. M. (2017). La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestrías de una universidad pública y privada. In Congresos CLABES.

Unda, X., & Ramos, V. (2016). Diferencia De Percepciones Entre Pregrado Y Posgrado De Acuerdo A La Calidad De La Formación Teniendo En Cuenta Sus Expectativas. In Congresos CLABES.

UNLu. (2017). Anuario Estadístico de Postgrado 2016 de la Universidad Nacional de Luján. Recuperado de <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/?q=node/34>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

¿QUE OCURRE SI REGRESAN QUIENES HABÍAN ABANDONADO? EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

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

Fernández, Juan Manuel
Universidad Nacional de Luján, Argentina
jmfernandez@unlu.edu.ar

Oloriz, Mario Guillermo
Universidad Nacional de Luján, Argentina
moloriz@unlu.edu.ar

Resumen. Motivados por la necesidad de producir conocimiento que ayude a determinar las causas del abandono en la educación superior y que sirva como insumo para la toma de decisión respecto de políticas cuyo objetivo sea la mejora de la retención estudiantil, venimos desarrollando estudios tanto a nivel de la institución en que nos desempeñamos como en el Sistema Universitario Nacional de la República Argentina. Hemos perfeccionado la cuantificación de las tasas de abandono, utilizando información disponible en fuentes secundarias, lo que nos permitió identificar algunas de las causas así como el grupo de estudiantes, que abandonaron los estudios, a quienes tenemos que recurrir, de manera directa, para poder identificar los motivos que los llevó a abandonar. Durante la aplicación de la encuesta alfaguá a este grupo de estudiantes, de quienes no pudimos identificar la causa de abandono desde fuentes secundarias de información, detectamos que algunos respondían que habían regresado o estaban cursando. Controlamos entonces, si alguno de los estudiantes que clasificamos como abandonantes durante el primer año de estudio, para las cohortes 2014 a 2016 de la Universidad Nacional de Luján, habían regresado para continuar los estudios, en que momento lo hicieron y cuál fue el rendimiento académico obtenido luego de su reinscripción a la carrera. Encontramos que de los casi 8.000 ingresantes que abandonaron los estudios al iniciar el segundo año de carrera, sin importar las causas que habíamos podido identificar desde fuentes secundarias de información, 332 volvieron a tener actividad académica al tercer año desde su ingreso y 84 se sumaron en cuarto año. Analizamos luego a que categoría de abandono pertenecían quienes habían retomado los estudios, no encontrando diferencias significativas para ninguna categoría dado que en todas representan entre el 5% y el 8% de quienes habían abandonado. Luego evaluamos la actividad académica

y rendimiento académico, comparado con el de quienes permanecieron activos durante todo el período, observando que en alguna de las categorías aprobaron un número de actividades muy inferior al que acreditaron quienes permanecieron activos, cursaron menor número de asignaturas terminando como ausentes en una mayor proporción o volviendo a abandonar los estudios al año siguiente de haberse reinsertado.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Categorización, Reinserción, UNLu

1. Introducción

La mejora de los indicadores y la fiabilidad de la información que se produce tanto para cuantificar como para caracterizar el abandono en la educación superior es una tarea permanente para quienes llevamos a cabo actividades de dirección y gestión en instituciones educativas.

Venimos estudiando el abandono en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), buscando describir el fenómeno, proponiendo y observando 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. 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%. (Oloriz, Fernandez, 2013, 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 con 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 ocho años.

Partiendo del Marco Conceptual sobre Abandono, publicado por el Proyecto Alfaguá, 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 Alfaguá, 2013).

Para mejorar la medición e identificación de quienes abandonan los estudios, utilizamos información proveniente de fuentes secundarias para poder categorizarlos y realizar estudios de campo, en primer término, con aquellos estudiantes que no pudimos identificar cuales habrían sido las causas que los llevaron a abandonar los estudios.

Identificamos 5 categorías para clasificar a quienes abandonan los estudios en la UNLu:

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 libre 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 las actividades académicas en las que se encontraba inscripto. Partimos de este supuesto dado que en varios estudios encontramos una fuerte correlación entre el rendimiento académico y el abandono. Esto significa que la probabilidad de abandono es inversamente proporcional al rendimiento académico que tiene el estudiante, lo que equivale a decir que el fracaso académico conduce al abandono. (Oloriz, Lucchini, Ferrero, 2007, p.9)

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, situaciones familiares o laborales, cambio de lugar de residencia, o no satisfacción con la institución, entre otros.

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.

De esta manera, mejoramos la cuantificación de quienes abandonan los estudios e identificamos al grupo al que debemos abordar, en primera instancia, para recabar información que nos permita una mejor y adecuada identificación de los motivos que condujeron al abandono.

Aplicando esta metodología, identificamos y clasificamos a los ingresantes de la cohorte 2016 y los convocamos a responder la Encuesta Internacional sobre el Abandono en la Educación Superior (Encuesta Alfaguía), la que adaptamos detrayendo aquellas preguntas que podemos responder con la información que ya posee la UNLu.

Comenzamos a aplicar la misma, y encontramos que algunos estudiantes respondían que se encontraban estudiando nuevamente. Se trata de ingresantes de la cohorte 2016, que los clasificamos en el 2017 en la categoría “Abandono sin Detección de Causa” y a inicio de 2018 nos indican que habían vuelto a la universidad.

Ante este hallazgo, analizamos si aquellos ingresantes de las cohortes 2014 a 2016 que habían abandonado los estudios luego de transcurrido el primer año de estudio regresaron a la universidad con posterioridad.

2. Desarrollo

Tal como señalamos, comenzamos verificando cuáles de los estudiantes, de las cohortes 2014 a 2016, que categorizamos como abandonantes durante el primer año, dado que no tuvieron actividad académica durante el segundo año de estudios, regresaron a la universidad desde el tercer año. En la Tabla 1, puede observarse que nuestra población en estudio se integró por los 7.947 ingresantes que abandonaron previo al inicio del segundo año de estudio.

Tabla 1 – Clasificación de abandonantes de las cohortes 2014 a 2016 según categorías de Tipo de Abandono

CONCEPTO		COHORTES	
		2014 a 2016	%
Ingresantes		16.334	100,00%
Activos al 2° año		8.387	51,35%
Abandono	Sin actividad académica	2.286	14,00%
	Fracaso académico	989	6,05%
	Cambio de carrera	546	3,34%
	Cambio de Institución	58	0,36%
	Sin detección de causa	4.068	24,91%
Total Abandono		7.947	48,65%

Fuente: Elaboración Propia – (Oloriz, Fernández, 2017, Tabla 2)

Verificamos para estos 7.947 estudiantes, si tuvieron actividad académica durante el tercer, cuarto y quinto año contados desde el año de ingreso a la carrera. Debemos considerar que la cantidad de años varían en función de la cohorte a la que pertenece cada estudiante.

Encontramos que 332 estudiantes, de quienes clasificamos como abandonantes al segundo año de estudio, retomaron los estudios durante el tercer año, lo que representa el 4,17% de quienes habían abandonado; 155 tuvieron actividad académica durante el cuarto año y 69 durante el quinto. Cabe señalar que como se repiten las personas el análisis no es acumulativo, lo que significa que al menos la mitad de quienes retornaron durante el tercer año volvió a abandonar los estudios durante el cuarto año.

Analizamos a continuación, en que categoría habíamos clasificado a quienes volvieron a cursar luego de ser clasificados como abandonantes debido a que no tuvieron actividad académica durante el segundo año de estudio. La Tabla 2, muestra la distribución por categoría de abandono y por año en que acreditan actividad académica de quienes integraron el grupo de 7.947 estudiantes, ingresantes de las cohortes 2014 a 2016 que abandonaron los estudios al segundo año de estudio.

Tabla 2 – Clasificación de abandonantes que volvieron a tener actividad académica

CONCEPTO		Abandonantes que están Activos					
		3er Año	%	4° Año	%	5° Año	%
Abandono	Sin actividad académica	80	24,10%	42	27,10%	18	26,09%
	Fracaso académico	42	12,65%	16	10,32%	4	5,80%
	Cambio de carrera	44	13,25%	35	22,58%	17	24,64%
	Cambio de Institución	4	1,20%	3	1,94%	1	1,45%
	Sin detección de causa	162	48,80%	59	38,06%	29	42,03%
Total Abandono		332	100,00%	155	100,00%	69	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Se observa que la mayor proporción, como esperábamos, corresponde a quienes clasificamos en la categoría “Sin detección de Causa” seguida por “Sin actividad académica” lo que se mantiene para los tres años posteriores al momento del abandono.

Lo que resulta sumamente llamativo, de la información que nos brinda la Tabla 2, es lo que se observa en las categorías “Cambio de Carrera” y “Cambio de Institución” dado que, tal como señalamos en nuestro trabajo anterior (Oloriz, Fernández, 2017) no podemos considerarlos dentro del cálculo del abandono en la educación superior dado que cambiaron de carrera o de institución pero continúan cursando estudios superiores.

Inicialmente, clasificamos en la categoría “Cambio de Carrera” a 546 estudiantes, de los cuales 44 siguen activos al tercer año, 35 al cuarto y 17 al quinto. Esto significa que quienes cambiaron de carrera al segundo año de estudio luego fueron abandonando en proporciones alarmantes: 502 dejaron de tener actividad académica al tercer año de estudio (91,9%). Podríamos deducir como hipótesis preliminar que el cambio de carrera durante el segundo año de estudios se debería a una motivación de tipo vocacional, que no obstante no configuró una acción que retuvo a estos estudiantes en el nivel superior.

El otro hallazgo significativo, se da con quienes categorizamos como “Cambio de Institución” dado que estos estudiantes habían dejado de tener actividad al segundo año de estudios, identificamos que solicitaron documentación para tramitar cambio de institución y vuelven a aparecer con actividad académica en la UNLu desde el tercer año. Si bien la cantidad no es significativa, de los 58 que clasificamos como abandono por cambio de institución, 4 retornan al tercer año a cursar en la UNLu la misma carrera que cursaron durante el primer año de estudios. Aquí la hipótesis podría ser que intentaron continuar su formación en otra institución, o en otra carrera en otra institución, y pasado un año vuelven a la carrera original habiendo fracasado. Sin embargo, dado que la cantidad de casos lo permite, nos pusimos en contacto con estos cuatro casos y detectamos que solo uno de los casos se corresponde con nuestra hipótesis. Tres de los casos son estudiantes que “migraron” para cursar estudios superiores no universitarios, buscando obtener una salida laboral en

menor plazo que haciendo una carrera de grado universitario, y transcurrido un año de estudios a nivel de profesorado retornan para hacer de manera paralela ambas carreras.

A continuación, estudiamos cual fue el rendimiento académico de quienes retomaron los estudios luego de haber sido clasificados como abandonantes y cuál es la relación con el rendimiento que habían tenido durante el primer año de estudios. Utilizamos como indicador, la cantidad promedio de asignaturas aprobadas por año de estudio, dado que no existen diferencias sustantivas entre carreras respecto del número de asignaturas por año que conforman los planes de estudio. La Tabla 3 muestra la distribución por categoría de este indicador de rendimiento académico para el primer año de estudios y para el tercero, cuarto y quinto. Dejamos de lado el segundo dado que fue el año en el que los habíamos detectado como “abandonantes” e incorporamos a quienes se mantuvieron “Activos” durante todo el período.

Tabla 3 – Cantidad Promedio de Actividades Académicas Aprobadas por año de estudio

CONCEPTO		Promedio Aprobadas por Año			
		1er Año	3er Año	4° Año	5° Año
<i>Activos al Segundo Año</i>		5,00	3,45	2,99	1,75
<i>Abandono</i>	Sin actividad académica	0,00	0,83	0,50	0,18
	Fracaso académico	0,90	1,22	1,18	0,30
	Cambio de carrera	2,13	2,47	2,36	1,11
	Cambio de Institución	4,80	3,75	1,67	1,00
	Sin detección de causa	2,35	1,38	0,99	0,54
Promedio Total		4,75	3,28	2,81	1,55

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 3 muestra que quienes retornan luego de haber abandonado al segundo año de estudio tienen un rendimiento académico, medido por la cantidad de actividades académicas aprobadas, inferior al observado en quienes se mantuvieron activos de manera continua. Sí se observa un mejor rendimiento académico de quienes categorizamos como “Cambio de Carrera” y más aún por los 4 estudiantes que clasificamos como “Cambio de Institución” y retornaron al tercer año. En este último caso, habría que analizar cada situación particular para ver cómo es la acreditación mediante trámite de equivalencia de las actividades académicas que aprueban en la universidad en la otra institución de nivel superior no universitario, dado que podría incrementar la motivación para aprobar una actividad académica dado que la creditaría en las dos instituciones.

El menor índice de aprobación de actividades académicas, se da en quienes abandonaron sin acreditar actividad académica durante el primer año, fueron calificados como “Ausente” en la totalidad de cursos en que si inscribieron durante el primer año de estudio y no tuvieron actividad académica durante el segundo. Quienes retornaron a la universidad al tercer año no

llegan, en promedio, a acreditar una actividad académica aprobada durante ese año de estudios.

Finalmente, analizamos la cantidad de actividades académicas cursadas, en promedio, por cada categoría durante el tercer año y la cantidad en las que concluyeron calificados como “Ausente” durante el mismo período. La Tabla 4 muestra que quienes clasificamos en las categorías “Cambio de Carrera” y “Cambio de Institución” cursaron una cantidad de asignaturas similar a quienes se mantuvieron activos durante el segundo año de estudio, los “No Abandonantes”, pero la cantidad en las que concluyen calificados como “ausente” es similar para todas las categorías de manera independiente a la cantidad de asignaturas en que se inscriben. Esto muestra que la relación de actividades académicas como “ausente” es muy inferior para quienes se mantuvieron activos y para quienes cambiaron de carrera o abandonaron durante el segundo año por “Cambio de Institución” dado que las tasas son claramente inferiores.

Tabla 4 – Cantidad Promedio de Actividades Académicas Cursadas y Calificadas como Ausente

CONCEPTO		Promedio Cursadas 3er año	Promedio Ausentes	Tasa
<i>Activos al Segundo Año</i>		7,80	2,94	37,7%
<i>Abandono</i>	Sin actividad académica	4,05	2,62	64,7%
	Fracaso académico	4,40	2,70	61,4%
	Cambio de carrera	7,75	3,73	48,1%
	Cambio de Institución	7,40	2,67	36,1%
	Sin detección de causa	3,77	2,57	68,2%
Promedio Total		7,49	2,92	39,0%

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 4 muestra, claramente, que solo quienes se mantuvieron activos, quienes cambiaron de carrera durante el segundo año y quienes abandonaron en el segundo año por “Cambio de Institución” y luego retornaron al tercer año (4 casos) tienen una tasa de Ausente en las cursadas inferior al 50% de la cantidad de actividades académicas que cursaron, en promedio, durante el tercer año de estudios. Para las demás categorías, la tasa es del orden del 65% dándose la mayor de las tasas para la categoría “Sin Detección de Causa”.

3. Conclusiones

El análisis tanto de la permanencia como del rendimiento académico de quienes retoman los estudios luego de haber abandonado durante el segundo año de carrera, contado desde el momento en que comenzaron los estudios universitarios, muestra que solo quienes cambiaron de carrera durante el segundo año, a quienes no debemos considerarlos dentro de la categoría “Abandono de la Educación Superior” acreditan un rendimiento académico aceptable y

permanecieron cursando la nueva carrera. Esto es coincidente con la conclusión a la que arriban Ramirez y Corvo respecto que no se debe “estigmatizar a quienes tramitan cambio de carrera” dado que puede resultar una salida adecuada para evitar el abandono educativo. (2007, p.39)

Aparecen resultados llamativos en quienes habíamos considerado en la categoría “Cambio de Institución” pero en función del número de casos y haber indagado de manera personal el motivo de su reincorporación a la UNLu no nos permiten obtener mayores conclusiones.

Lamentablemente, se observa que la amplia mayoría de quienes se reintegraron durante el tercer año, luego de haber abandonado los estudios al segundo año de estudios, vuelven a abandonar luego de este nuevo intento. De los 332 “abandonantes” en el segundo año que se reintegraron a cursar en el tercer año, la mitad volvió a abandonar los estudios al año siguiente.

Por otra parte, el indicador de rendimiento académico “Cantidad de actividades académicas aprobadas por año de estudio” muestra valores muy por debajo que el que se observa para quienes se mantuvieron activos.

Queda pendiente indagar, una vez que se alcance la duración teórica de la carrera, si alguno de quienes se reinsertaron llega a terminar los estudios alcanzando alguna titulación, ya sea de pregrado o grado universitario. En ese caso, podríamos identificar que se produjo el fenómeno de “Trayectoria Educativa Fragmentada” dado que cursaron de manera irregular la carrera pero llegaron a poder graduarse.

Finalmente, el análisis de quienes se reinsertaron luego de haber abandonado los estudios durante el segundo año nos permitió validar la necesidad de estudiar en profundidad a los estudiantes que integran la categoría “sin detección de causa” dado que podríamos encontrar nuevos argumentos que nos permitan proponer acciones concretas que ayuden a mejorar la retención y disminuir el abandono en la Educación Superior.

Referencias

Grupo Análisis Proyecto ALFA GUIA DCI - ALA (2013). Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior. Síntesis

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para el abandono estudiantil universitaria chilena. Estudios Pedagógicos, 34(2), 65-86 Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México

Oloriz, M.; 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

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

Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2016). Estudio del Abandono Interanual en el Sistema Universitario Argentino y su Relación con los Recursos Aplicados a los Programas de Becas. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador

Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. Disponible en http://www.alfaguia.org/alfaguia2/files/1342825727_3703.pdf

Ramírez, T., Bello, R. D., & Salcedo, A. (2016). El Uso De Los Términos Abandono Y Deserción Estudiantil Y Sus Consecuencias Al Momento De Definir Políticas Institucionales. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador

Ramírez, G., & Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39.



VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN UN PROGRAMA DE BACHILLERATO CHILENO

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

Munizaga Mellado, Felipe René.
Rojas-Murphy Tagle, Andrés Felipe.
Leal De Calisto, Rodrigo Andrés.

Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile.
fmunizaga@uchile.cl

Resumen. La Educación Superior Universitaria (ESUP) es considerada como uno de los factores más influyentes en el desarrollo económico y social de las naciones (Donoso, Donoso, & Arias, 2010; Johnes, & Taylor, 1991; Valero, & Van Reenen, 2016). En la región de América Latina y el Caribe (ALC), la matrícula en la educación superior se expandió de un 21% a un 43% (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017), concentrándose este aumento en estudiantes “no tradicionales”, es decir, que son la primera generación de sus familias en asistir a la ESUP. En este contexto, los gobiernos y las organizaciones internacionales propugnan los principios de inclusión y equidad como rectores de los sistemas de educación superior (Ferreyra et al., 2017; Hovdhaugen, Kottmann, Thomas, & Vossensteyn, 2015). Según el Banco Mundial (Ferreyra et al., 2017), la ESUP en la región presenta: 1) una tasa de retención promedio es de 46%, con importantes diferencias entre un país y otro; 2) un aumento explosivo de las matrículas, duplicando la tasa regular de estudiantes; 3) Se observa el ingreso de nuevos estudiantes, generalmente subrepresentados en la educación terciaria. Considerando que, en la región, son escasas las investigaciones que intentan predecir el fenómeno de la retención (Donoso, & Schiefelbein, 2007; Munizaga, Cifuentes, & Beltrán, 2018), este estudio busca revisar la información reciente respecto a la retención en ALC, abordar la conceptualización teórica del fenómeno y la discusión sobre cómo garantizar la retención de estudiantes en la ESUP. A través de un modelo de regresión logística binaria, compuesto por ocho variables, se identificaron seis variables significativas: origen étnico de los estudiantes, aprueba todos los créditos y gratuidad con una relación positiva con la retención; y preferencia, género y puntaje de la prueba de selección con una relación negativa.

Palabras claves: Retención Estudiantil, Educación Superior, Equidad, Inclusión.

REFERENCIAS

- 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.
- Donoso, G., Donoso, S. & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad En La Educación*, (33), 15–61.
- 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>
- Johnes, J. & Taylor, J. (1991). Non-completion of a degree course and its effect on the subsequent experience of non-completers in the labour market. *Studies in Higher Education*, 16 (1), 73-81.
- Hovdhaugen, E., Kottmann, A., Thomas, L., & Vossensteyn, J. J. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: annex 1: literature review*. European Union. DOI: 10.2766/023254
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Valero, A., & Van Reenen, J. (2016). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. Disponible en http://www.eua.be/Libraries/nrc-activities/valero-amp-mimeo-2016_the-economic-impact-of-universities---evidence-from-across-the-globe.pdf

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

DESERCIÓN NO ASUMIDA: UN FENÓMENO PSICOSOCIAL DIFÍCIL DE PESQUISAR

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

Casanova-Laudien, María Paz
Universidad de Concepción

Díaz-Mujica, Alejandro
Universidad de Concepción

Soto-Vásquez, Paulina
Universidad UNIACC
macasanova@udec.cl

Resumen. *Contexto:* El abandono de los estudios superiores es una problemática multifactorial que afecta a importante porcentaje de los estudiantes universitarios en Chile (MINEDUC, 2012b). Los afectados son los jóvenes que ven frustrados sus proyectos vocacionales, llevando sobre ellos el peso de las expectativas familiares. La vasta oferta educativa en el país y la reciente Ley de Gratuidad explican que gran parte de los estudiantes que ingresa actualmente a la universidad pertenezcan a la primera generación en su familia que accede a educación universitaria. Esto explica que sus familias no les brinden las condiciones materiales y de apoyo emocional requeridas para enfrentar las exigencias académicas. Se categoriza el fenómeno según tipos de abandono de los estudios (permanente o transitorio) y según causas inmediatas o aparentes (voluntario o fracaso académico) (Barrios, 2011). Las reales causas son mucho más complejas, incluyendo aspectos personales, familiares, y contextuales. *Problemática:* Las formas en que el estudiante enfrenta el fracaso académico son diversas y definen el logro de sus proyectos futuros. Algunos entran en un proceso de negación, no asumiendo ni dando a conocer la situación frente a familias y amigos, cayendo en un círculo vicioso que les impide seguir adelante realizando otra actividad o buscando otra carrera. A este fenómeno lo hemos llamado “Abandono no asumido” de los estudios superiores. *Objetivo:* El interés fundamental del estudio es conocer las vivencias comunes de los jóvenes que han atravesado la experiencia del abandono no asumido y sus significados, explorando circunstancias personales o contextuales vinculadas a esta respuesta al fracaso académico. *Línea teórica:* El estudio es de tipo cualitativo, desde una perspectiva circular, el fenómeno es abordado en relación con el ámbito psicosocial. *Metodología:* Muestreo bola de nieve con varios puntos de inicio, constituyendo una muestra de casos de tipo homogénea. Entrevistas en profundidad. Análisis

categorial del fenómeno, desde una perspectiva temporal. **Resultados:** Los aspectos psicosociales, vinculados a la interacción entre el perfil psicológico del estudiante y la estructura familiar son determinantes a la hora de no asumir el abandono de los estudios superiores. **Contribuciones:** Estudiar el abandono no asumido, sus dimensiones y relaciones entre ellas, constituye un primer paso para generar estrategias de prevención de situaciones de tal impacto psicológico y apoyo a quienes las sufren.

Descriptor o Palabras Clave: Fracaso académico, Abandono no asumido, Contexto familiar, Deserción.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

L problemática del abandono de estudios superiores es multifactorial (MINEDUC, 2012). Barrios (2011) categoriza el fenómeno según tipos de abandono de los estudios (permanente o transitorio) y según sus causas inmediatas o aparentes (voluntario o fracaso académico). El fenómeno, por supuesto, no se ve marcado solamente por razones vinculadas al resultado académico, ya que existen otras causas que por sí mismas llevan al abandono de los estudios. Entonces, las causas del abandono de los estudios superiores son más complejas que el desempeño académico, incluyendo aspectos personales, familiares y contextuales, entre otros. Entre estos factores podemos mencionar la motivación extrínseca (Garbanzo, 2007), donde destaca la propia universidad, con sus docentes y servicios, y el entorno social de compañeros de estudios y actividades extraprogramáticas; estos aspectos intervienen en la decisión de permanencia o abandono. Más relevante en esta decisión es la motivación intrínseca (Salanova, Cifre, Grau & Martínez, 2005), pues define la energía puesta en el estudio, la perseverancia del estudiante frente a circunstancias adversas. Otro aspecto que vale la pena destacar, es el control percibido por el estudiante (Casanova, 2005), por ejemplo, percibir que el esfuerzo por estudiar no hace diferencia en los resultados lleva a una desmotivación difícil de compensar con la pasión por el logro buscado. Este control se vincula e influye sobre la autoestima, autoeficacia académica, autoconcepto y sentido de competencia (Milicic, 2010). Sobre la autoeficacia académica se generan importantes cambios en la etapa crucial de ingreso a la universidad, en especial si el estudiante ha sido exitoso académicamente en la etapa previa a la universidad, y si desconoce el nivel de exigencias a las que se enfrentará. Esto se da fuertemente en aquellos jóvenes que pertenecen a la primera generación en su familia que ingresa a la universidad. Por su parte, las creencias sobre la inteligencia afectan la percepción de autoeficacia (Dweck, 1999), y la percepción de autoeficacia está fuertemente correlacionada con el rendimiento académico (Serra, 2010). Esto es así en varios sentidos. Un joven con una percepción de autoeficacia sobreestimada se esforzará menos de lo requerido o esperará mejores resultados de los que obtendrá, lo cual podría llevarlo a adecuar sus esfuerzos en pro de logros académicos o generar en él una gran desmotivación por la pérdida de control. Esto dependerá de su autoestima, creencias sobre la inteligencia, y apoyo de su entorno familiar, social y educativo, tanto emocional como académico. Por otro lado, estos mismos factores influirán en un joven con una percepción de autoeficacia subestimada. Tal vez, perseverancia y una gran motivación intrínseca en relación al área de estudios podrían llevarlo a esforzarse desde el primer momento hasta el límite de sus fuerzas; mientras que con una personalidad menos determinada, los primeros desafíos que no pueda superar podrían convencerlo de que no es capaz, cayendo en la desesperanza.

Además, la desesperanza induce respuestas desadaptativas al fracaso (Dweck, 1999), principalmente en quienes concentran su autovalía en el éxito académico (Covington, 1992).

Estos factores interactúan en formas diversas y difíciles de predecir. Las formas de estudiar el fenómeno, entonces, no pueden ser lineales, no pueden enmarcarse en el paradigma positivista. Se debe observar el fenómeno desde una perspectiva circular, constructivista. Este trabajo presenta una primera aproximación al estudio del fenómeno, mediante un análisis categorial desde la perspectiva temporal.

1.2. Contexto

La vasta oferta educativa en Chile y la reciente Ley de Gratuidad explican que gran parte de los estudiantes que ingresa actualmente a la universidad pertenezcan a la primera generación en su familia que accede a la educación universitaria. Esto se asocia a que sus familias no les brinden las condiciones materiales y de contención requeridas para enfrentar las exigencias académicas. Es así como, una situación de fracaso académico, si bien presenta muchas posibles causas e interacciones entre éstas, también presenta muchas posibles consecuencias y formas de ser enfrentada en el contexto chileno. Si bien, frente al abandono de estudios los más afectados son los estudiantes mismos, no se puede desconocer que la situación impacta fuertemente al entorno familiar. Por una parte, los estudiantes ven frustrados sus proyectos vocacionales, y por otro lado sus familias, que han depositado sobre ellos sus expectativas, se ven también frustrados y defraudados. Cuando esta situación se enfrenta por primera vez a nivel familiar, en general porque el estudiante que abandona estudios pertenece a la primera generación que ingresa a la universidad en esa familia, o bien, en algunos casos, porque en la familia existen ya muchos universitarios exitosos, el peso de las expectativas familiares cae sobre la cabeza del joven, que está luchando contra su propia auto-decepción, y que debe, llevar sobre sí además, la decepción de su familia, el rechazo y castigo de ellos, una fuerte percepción de haber causado dolor a su familia, a quienes ama, y de incapacidad de responderles en la forma deseada.

1.3 Abandono no Asumido

La pérdida de algo o alguien de gran relevancia emocional conlleva un duelo (Bermejo, 2005). Para poder curarse emocionalmente de un duelo y seguir adelante, es necesario aceptarlo y no negarlo. Debido a la necesidad de evitar el dolor del duelo o de las consecuencias de la pérdida, algunas personas caen en un proceso de negación, comportándose como si la situación no hubiese ocurrido. Esta reacción se explica porque la persona no está preparada para aceptar y enfrentar la realidad, y se defiende de ella optando por mantener la situación. Esta decisión es inconsciente (Cabodevilla, 2007). En el caso de los estudiantes que enfrentan abandono de sus estudios, esta pérdida implica la necesidad de duelo y la aceptación de dicha pérdida y de sus consecuencias, pero algunos jóvenes no se encuentran preparados para esto.

La negación es un proceso adaptativo. El psicoanálisis plantea que el objetivo del mecanismo de defensa que denomina “negación” es reducir la ansiedad. La ansiedad provocada por una pérdida se convierte en una señal de peligro inminente, amenaza para el yo, que debe evitarse a toda costa. Además, cuando no hay nada constructivo que pueda hacerse para vencer el daño o la amenaza, los procesos de negación permiten aliviar el grado de trastorno producido por la situación, sin alterar el funcionamiento del individuo o producir daño adicional

(Lazarus & Folkman, 1984). En el caso de un estudiante que enfrenta la inminente pérdida de sus estudios con la claridad de que no es posible evitarla, una respuesta de negación reduce la ansiedad momentáneamente, pero lo mantiene detenido en el tiempo, sin avanzar hacia otras metas. El proceso de negación no siempre es inconsciente. En este trabajo, cuando hablamos de negación, nos referimos a una especie consciente de autoengaño respecto de una situación que la persona no reconoce ante los demás y que se sostiene cada día en comportamientos engañosos. Comportarse como si la pérdida, no existiera permite desconocer la existencia de este evento doloroso, pero a la vez obstaculiza que esta experiencia se vuelva consciente (Marks (1987). Esta forma de negación de la realidad evidencia la absoluta desesperanza que experimenta el sujeto frente al reto de cambiar la situación que enfrenta (Breznitz, 1983), y este comportamiento “como si” el problema no existiera, complica la situación crecientemente (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974). En el caso de los estudiantes que enfrentan esta problemática al haber perdido definitivamente su carrera universitaria, la negación se manifiesta concurriendo a la universidad, incluso asistiendo a clases, simulando situaciones académicas para evitar reconocer el fracaso ante otras personas, especialmente su entorno más cercano, familia y amigos. La situación se complica día a día debido a las mentiras que van acumulándose.

Aunque la negación, como otras estrategias de afrontamiento, no puede calificarse como inherentemente buena o mala, en el contexto del fracaso de los estudios parece tener más consecuencias desfavorables.

2. Problema

Las formas en que el estudiante enfrenta el fracaso académico son diversas y definen el logro de sus proyectos futuros. La mayoría, dada la multiplicidad de alternativas de que actualmente se dispone en el contexto chileno, reingresan a la universidad o emigran a estudios técnicos. No obstante, un grupo no menos importante abandona los estudios superiores definitivamente, y se inserta en el ambiente laboral.

El interés de este estudio se enfoca en un grupo particular de estudiantes que, hasta donde tenemos conocimiento, no ha sido estudiado en nuestro medio. A este fenómeno lo hemos llamado “Abandono no asumido” de los estudios superiores. Como hemos descrito antes, estos estudiantes entran en un proceso de negación tal de su situación de fracaso académico que no asumen frente a familias y amigos el problema, cayendo en un círculo vicioso que les impide seguir adelante para realizar otra actividad o buscar otra carrera, por la imposibilidad de dar a conocer la situación a sus cercanos. Es así como estos jóvenes salen día a día de sus casas, supuestamente a estudiar, pero ya no son alumnos de su carrera ni de ninguna otra. Algunos concurren a la universidad, algunos incluso ingresan a las aulas como si fueran alumnos de la carrera, otros pasean por la ciudad. Todo esto mientras sus padres y cercanos están convencidos de que ellos siguen estudiando.

2.1. Objetivo y Metodología

El interés fundamental de este estudio es conocer las vivencias de los jóvenes que han atravesado la experiencia del abandono no asumido, estudiar los significados de la experiencia y explorar las circunstancias personales o contextuales que explican esta respuesta al fracaso académico.

Respecto de la *Línea teórica* dentro de la cual se enmarca el estudio, se trata de un estudio de tipo cualitativo, desde una perspectiva circular, constructivista, donde el fenómeno es abordado desde la perspectiva del ámbito psicosocial. La *Metodología* incluye un *Muestreo bola de nieve con varios puntos de inicio*, posterior aplicación de *Entrevistas en profundidad*, y *Análisis categorial* del fenómeno, desde una perspectiva temporal.

3. Resultados

3.1. Contribución

Las variables psicosociales, vinculadas a la interacción entre el perfil psicológico del estudiante, el contexto de carrera en el cual se inserta y la estructura familiar de origen son determinantes a la hora de abandonar los estudios y definen, a su vez, las futuras decisiones de los jóvenes. Ciertas interacciones entre estas variables, y probablemente otros factores no considerados aquí, pero que pueden descubrirse a través de un estudio sistemático del fenómeno, llevarían al estudiante a reaccionar no asumiendo el abandono de los estudios superiores, al menos frente a los más cercanos. Como este problema no ha sido estudiado en nuestro contexto chileno, resulta de gran interés abordarlo con el fin de conocer las dimensiones que incluye, así como las relaciones entre ellas. Los resultados del estudio constituyen un primer paso para luego generar estrategias de prevención de situaciones de tal impacto psicológico. El presente estudio es una primera etapa de este ambicioso proyecto, el cual describe la estructura temporal del fenómeno, en base a los testimonios de jóvenes que han vivido la experiencia y otros que, pese a enfrentar situaciones semejantes han optado por compartir con su medio la situación.

3.2. Descripción de la muestra y los instrumentos

Para recopilar la información, se utilizó como base una pauta de entrevista confeccionada como parte del proyecto FONDECYT 1161502, agregando preguntas relativas al fenómeno de estudio. La pauta utilizada incluyó preguntas relativas a percepciones de autoeficacia académica, autonomía y apoyo a la autonomía por parte de los docentes, autorregulación académica, desempeño académico, motivación por la carrera y relaciones en el ambiente universitario y entorno familiar. También se pidió a los entrevistados narrar su experiencia, desde que surge la intención de abandono hasta el abandono mismo, incluyendo su percepción de apoyo o soledad al enfrentar la experiencia. Finalmente, se solicitó a los entrevistados que se expresaran respecto de los aprendizajes logrados con la experiencia.

Los entrevistados constituyen una muestra de casos tipo homogénea, y fueron reclutados utilizando como estrategia de muestreo la técnica de bola de nieve, con varios puntos de inicio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), apoyándose en avisos ubicados en redes sociales privadas y de la Universidad de Concepción. Se realizaron 9 entrevistas en profundidad a estudiantes que experimentaron una o dos veces el fenómeno de “Abandono no asumido” de los estudios superiores, de ambos sexos, con edades entre 23 y 30 años, alcanzándose saturación de categorías. También se realizó entrevistas en profundidad a dos estudiantes que abandonaron estudios y comunicaron oportunamente la situación a sus familias, con el objeto de comparar la pauta. Todos los entrevistados firmaron consentimiento informado.

3.3. Metodología de análisis

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Se consideraron como unidades de análisis tanto los sujetos como los episodios de vida vinculados al abandono de los estudios superiores, estos últimos definidos por el criterio de libre flujo. Se realizó codificación abierta de las unidades, codificación axial de las categorías con criterio temporal, y codificación selectiva con alcance interpretativo descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). El objetivo del análisis categorial fue estudiar e integrar el fenómeno desde la perspectiva temporal.

3.4. Historia de un abandono no asumido de los estudios superiores

El análisis de las entrevistas lleva a configurar el profeso común de “Abandono no asumido” en nueve etapas: Entorno familiar, Vocación e ingreso, Experiencias académicas en la universidad, Experiencias sociales en la universidad, Situación emocional, Abandono, Silencio, Apertura, Aprendizaje. Cada una de las etapas es descrita a continuación.

Entorno familiar: Padres separados o que poco después se separaron. Padre ausente o débil. La figura materna es fuerte. Los padres son poco expresivos. El estudiante es el hijo mayor o hijo único. En algunos casos el estudiante se ha independizado, ya sea que vive solo o con otros familiares. En otros casos trabaja para apoyar la economía familiar o se hace cargo de muchas tareas domésticas. Se viven o se vivieron en muchos casos situaciones de violencia intrafamiliar. “Trabajé desde los 15 y aportaba a la casa, además me hacía cargo de mis hermanos menores y de los quehaceres domésticos; y si no podía cumplir por los estudios, mi mamá me pegaba. Por eso a los 18 años me fui de la casa, para tener un lugar donde mis hermanos pudieran llegar si mi mamá los seguía golpeando”. Las madres no han completado sus estudios, y si los han completado, no han cumplido con sus sueños vocacionales. Vuelcan en el hijo sus sueños frustrados. La familia exige que el estudiante curse una carrera universitaria, ojalá una en que gane buen dinero. Las expectativas de alguno de los padres o de ambos son muy altas. “Mi mamá es super académica, hay que estudiar magíster y doctorado”.

Vocación e ingreso: En todos los casos entraron a carreras que no eran su vocación, ya sea que se dieron cuenta a poco andar o siempre lo supieron. “*La primera clase de laboratorio de biología me di cuenta. Eran disecciones y tenía que hacerlo sola*”. Aquellos que querían estudiar otra carrera, se vieron forzados por los padres a estudiar una carrera más lucrativa. “*Los músicos se mueren de hambre, eso no es para ti*”. O bien, simplemente no les alcanzaba el puntaje de la prueba de ingreso para estudiar lo que era su vocación. Todos expresaron en su entorno familiar o de amistades lo que estaba sucediendo y cómo se sentían, pero ninguno fue acogido.

Experiencias académicas en la universidad: Algunos tuvieron un buen desempeño, gracias a un gran esfuerzo; otros tuvieron un desempeño mediocre, debido a la falta de motivación por la carrera. Algunos declaran que les tocaron asignaturas en que los profesores no evaluaban en forma justa. Algunos declaran que sufrían, que era una tortura, en especial aquellos que permanecieron mucho tiempo en la carrera. Reconocían la calidad académica de los maestros, pero éstos no mostraban interés en el aprendizaje ni inquietudes de los estudiantes. “*Los profesores eran eminencias, ¿por qué les iba a importar un alumno entre tantos?*”.

Experiencias sociales en la universidad: Algunos tuvieron buenos amigos, pero la mayoría no se integraron, no encajaban. En general, aquellos amigos más cercanos, y que conservan hasta hoy, estaban viviendo la misma situación y se retiraron de la carrera, dejándolos solos en esa situación. *"Si alguna de mis amigas se hubiera quedado, me habría podido quedar, pero se salieron"*.

Situación emocional: En términos de su personalidad, en general estos jóvenes se perciben como tímidos, generosos, perseverantes, idealistas, culposos, con un locus de control interno. Frente a la situación que viven, en la mayoría de estos jóvenes se da la ideación suicida o tienen fantasías de escapar de la ciudad o del país. Les toma un gran esfuerzo ir a la universidad y estudiar. *"Tenía que hacer energía para ir"*. Su autoestima se ve dañada y se sienten mediocres porque los resultados académicos no son óptimos y por la consecuente reacción familiar. Su percepción de autoeficacia académica se ve amenazada, se sienten disminuidos por los profesores. Están totalmente desmotivados porque saben que no están en el lugar correcto.

Abandono: El tiempo de permanencia en la carrera varía desde 2 a 3 años. En ese período de tiempo el estudiante se esfuerza por aprobar los ramos, hasta que llega el momento en que *"abandona sin decirlo"*, es decir, se permite reprobar, no solicita continuación de estudios frente a una reprobación, incluso sabiendo que su solicitud será aprobada, *"aprovecha esa oportunidad para que todo acabe"*. Al abandonar, todos sienten una mezcla de alivio, tristeza y culpabilidad.

Silencio: El estudiante presume que será castigado, que decepcionará a sus padres, familiares y amigos. *"Pensé que sería una tragedia"*. En ocasiones no quiere "molestar" a sus amigos con el problema. El abandono es silencioso, pues el estudiante supone que su familia lo obligará a realizar un último esfuerzo, y él necesita proteger su autonomía para abandonar la carrera. En este período, el joven ya no es alumno de la carrera, y necesita simular, para ello sale cada día de casa a la universidad. Algunos asisten a las clases, otros pasean por la universidad o la ciudad, se esconden, su entorno tarda mucho en darse cuenta. En uno de los casos, la simulación dura dos años, en la mayoría sólo unos meses.

Apertura: Llega el momento en que el joven es descubierto y no hace nada más para impedirlo, está cansado de mentir, del miedo que siente. Sus padres se sienten decepcionados. *"Te desconozco. No sé de quién me están hablando"*. Algunos informan ellos mismos la situación, pero lo hacen cuando hay un plan alternativo, cuando ya han realizado los trámites para cambiarse a otra carrera, cuando ya dieron la prueba de ingreso a la universidad y están aceptados en la otra carrera. Estos últimos jóvenes explican que lo ocultaron el tiempo suficiente para poder *"decidir por sí mismos"*; la simulación era el único camino, *"era lo que tenían que hacer"*. Todos sienten un enorme alivio cuando termina esta historia, sienten que por fin pueden volver a empezar, *"nacer de nuevo"*.

Aprendizaje: Todos los jóvenes que vivieron esta experiencia declaran que ganaron en autoconocimiento e independencia, aunque en general el dolor por haber causado sufrimiento a la familia sigue presente. Los aprendizajes expresados como consejos para otros jóvenes son: *"Informarse con los titulados, con los que trabajan en esa profesión"*. *"Escucharse,*

confiar en las propias emociones, uno sabe cuándo está en el lugar correcto y cuando no, uno sabe cuándo tiene las habilidades requeridas y cuando no, uno sabe lo que necesita y de qué es capaz”. “Tomar decisiones por uno mismo, confiar en uno mismo”. “Pensar en uno mismo, en lo que uno quiere, son muchos años de estudio, no preocuparse de lo que piensan los demás”. “No temer al dolor de enfrentar a la familia, porque después del dolor está la felicidad”.

3.5. Propuesta de trabajo futuro

Como parte del proyecto de trabajo en curso, se propone realizar más entrevistas que permitan dar cuenta con mayor profundidad de las aristas del fenómeno descrito, en relación a variables sociodemográficas, psicológicas, cognitivas, de área de estudio, entre otras que surjan de las entrevistas, y de las relaciones entre estos factores, para configurar un modelo validado que caracterice el fenómeno. La validación del modelo logrado requerirá entrevistar a un número equivalente de estudiantes que hayan afrontado el abandono de estudios superiores comunicándolo en su entorno, con el fin de establecer con mayor claridad similitudes y diferencias entre ambos perfiles. El análisis categorial se enfocaría en alcanzar codificación axial de categorías con enfoque causal y codificación selectiva de interpretación de significados.

La construcción de un perfil permitirá establecer protocolos para la detección precoz de estudiantes en riesgo de abandono no asumido. El logro de este objetivo permitirá desarrollar un plan preventivo de situaciones como la descrita, constituyéndose en un aporte científico y práctico para las universidades, sus directivos y docentes, el cual también pueda ser conocido por los estudiantes y sus familias.

Agradecimientos

Los autores agradecen el patrocinio del Proyecto FONDECYT 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia o abandono de estudios superiores basado en procesos cognitivo motivacionales”, a cargo del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, Chile, y el apoyo de la Psicóloga Paulina Soto Vásquez, Docente del Departamento de Psicología de la Universidad UNIACC, Chile.

Referencias

- Barrios, A. (2011). Financiamiento Estudiantil y Deserción de las Universidades Chilenas. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Escuela de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bermejo, J.C. (2005). Estoy en duelo. Madrid: PPC.
- Breznitz, S. (Ed.) (1983). The denial of stress. Nueva York: International Universities Press.
- Cabodevilla, I. (2007). Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 30(3), 163-176.
- Casanova, D. (2005). Deserción estudiantil en la educación superior: estudio de caso en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la UCSC para optar al grado de Magíster en Ciencia de la Educación.
- Covington, M.V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge, England: Cambridge University Press,

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

- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Garbanzo, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación* 31(1), 43-63.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Marks, I.M. (1991): *Miedos, fobias y rituales. Los mecanismos de la ansiedad*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Milicic, N. & López de Lériida, S. (2009). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago, Chile: Editorial Norma. Santiago. Chile.
- MINEDUC (2012b). *Deserción en la educación superior en Chile*. Ministerio de Educación. Centro de Estudios (Serie Evidencias). Santiago, Chile.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R.M., Llorens, S. & Martínez, I.M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Serra, J. (2010) Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H., & Fisch, R. (1976): *Cambio, formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder, S.A.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PERSPECTIVAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR RESPECTO A LA EFICIENCIA TERMINAL Y LA DESERCIÓN. PRIMER ACERCAMIENTO.

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

Carlos Alfonso Curiel Peña
Universidad de Guanajuato
pcac347@gmail.com

Martín Aram Omar Guerrero Calderón.
Escuela de Nivel Medio Superior de Silao.
quetzalomarcillo@hotmail.com

Resumen. En México, la calidad de los programas educativos están relacionados con la eficiencia terminal, y por ende en la cobertura universal basada en que no exista la deserción escolar, pero es menester darnos cuenta que la mayoría de los datos que existen respecto a la misma están basados solamente en cuestiones cuantitativas, estadísticas y numéricas que sólo llevan a medir el egreso o la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas. Tan sólo en la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao (ENMSS), con una eficiencia terminal promedio del 38.5% del 2010 al 2016, se pretende identificar las perspectivas de los alumnos con respecto a los factores que afectan la eficiencia terminal y la deserción en la trayectoria académica, para lo cual será necesario realizar un estudio cualitativo. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP 2015), la eficiencia terminal es la proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios; de esta manera y entendiendo como marco teórico el humanismo y constructivismo, los cuales consideran al ser humano como ser consciente y argumentador de los fenómenos que le acontecen a su alrededor (Pimienta 2007), se aplica una entrevista, en el periodo agosto – diciembre 2017, a 20 estudiantes con problemas de rezago y reprobación, las cuales nos permiten realizar categorías de análisis que nos otorgan conclusiones, de un primer acercamiento, respecto a los factores que afectan la eficiencia terminal en los propios estudiantes, como el hedonismo y falta de motivación, así como en el desempeño docente por la falta de formación pedagógica. Es importante mencionar que éste estudio es solamente un primer informe (primer acercamiento) de 20 entrevistas a los alumnos, para realizar ajustes al instrumento y complementar las categorías de análisis que se obtuvieron en este estudio.

Descriptor o Palabras Clave: Eficiencia terminal, deserción, reprobación, rezago, perspectivas.

Introducción.

Actualmente la Educación Media Superior, en México, refleja como principal problema la baja eficiencia terminal de sus estudiantes, es el abandono escolar su causa común; la ENMSS lo padece, es un fenómeno que requiere, una investigación que más allá de los datos porcentuales reportados por la encuesta de la juventud, tenga la posibilidad de recolectar las perspectivas de los alumnos quienes viven el problema, para dotar de visiones y características que ayuden a entender dicho fenómeno de forma más completa y homogénea.

El presente documento busca generar un marco a través del cual pueda crearse un instrumento de corte cualitativo basado en la entrevista que permitan reconocer el sentido que los actores otorgan por el hecho de ser copartícipes de los procesos educativos, los problemas que se enfrentan, así como de los aspectos administrativos y normativos que rigen la institución, abriendo así la posibilidad de analizar los factores que resultan en baja eficiencia terminal ocasionada por reprobación, rezago y abandono, así como las consecuencias de la misma.

Problematización.

En la ENMSS la eficiencia terminal se ve dificultada por varios factores, entre los que destacan lo académico y lo normativo. De acuerdo al sistema de control escolar de la misma, históricamente la escuela presenta deserción y rezago por reprobación, entre 25% y 45% por generación, de un ingreso de 240 estudiantes, ocasionado por flexibilidad en los tiempos para regularizar las materias en adeudo^[2], encontramos alumnos que pueden estar en sexto semestre y todavía no aprueban materias de primer semestre. No obstante la reprobación de materias en 3ra. Oportunidad es la causa más común de abandono escolar.

Según estadísticas obtenidas por la Coordinación de Planeación del Colegio de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, la ENMSS ha tenido la siguiente evolución en eficiencia terminal:

1. Ciclo 2010 - 2011: 36.7% (86 alumnos)
2. Ciclo 2011 – 2012: 39.9% (95 alumnos)
3. Ciclo 2012 – 2013: 32.5% (78 alumnos)
4. Ciclo 2013 – 2014: 41.8% (101 alumnos)
5. Ciclo 2014 – 2015: 41.8% (101 alumnos)

Lo cual genera un promedio general del 38.5% de eficiencia terminal, aproximadamente 92 alumnos de 240 por año, terminaron en el tiempo estipulado por la normatividad de tres años (seis semestres) su formación bachiller; a partir de este panorama surgen las siguientes dudas a atender: ¿Qué factores obstaculizan la eficiencia terminal?, ¿cuál es el papel que juega la deserción por reprobación?, ¿por qué se genera tanto rezago? Con base en ello se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la perspectiva de los alumnos de la Escuela de

² De acuerdo con la normatividad de la Universidad de Guanajuato, un alumno que reprueba el curso ordinario, tendrá dos oportunidades para aprobarlo, de no hacerlo en la tercera oportunidad, será dado de baja automáticamente. En el mismo sentido un estudiante puede inscribirse al siguiente nivel del programa sin importar el número de adeudos que tenga.

Nivel Medio Superior de Silao frente al abandono por reprobación y otros factores que afectan la eficiencia terminal en dicha institución?

Marco referencial

La Educación Media Superior (EMS) en México, vive diversas problemáticas, entre ellas, la cobertura, la equidad, la reprobación, el rezago y el abandono, en 2008 con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), se declaró la obligatoriedad de la Educación Media. Se ha intentado avanzar en los últimos años, a nivel nacional, estatal y, dentro de la ENMS, respecto a la eficiencia terminal, hasta ahora los datos han sido estadísticos, en el que se develan encuestas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), donde se presentan solamente respuestas como: “no me gusta”, “falta de interés”, “causas económicas” o “reprobación”, no obstante, el interés de esta investigación radica en reconocer desde la perspectivas de los estudiantes los factores que impacten negativamente en el abandono y a la eficiencia terminal.

Las Universidades, en México, han dejado atrás (al menos en los modelos educativos) la educación tradicionalista, que se centraba en el docente, hacia el alumno, intenta propiciar un rol diferente; promoviendo condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus competencias, a través de transformaciones en la organización, administración y estrategias escolares. Por otro lado, se entiende que no sólo es responsabilidad de los trabajadores de la institución educativa, también del alumno, un ser activo, actuante, pensante, espontáneo, emocional con la capacidad de tomar sus propias decisiones, y se plantea como base la cooperación entre alumnos y docentes, generando espacios para construir en ese diálogo social, conocimientos (SEP, 2015).

La eficiencia terminal permite conocer el porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente los estudios correspondientes a un nivel educativo, es decir, en el tiempo establecido para cursarlo. Por otra parte, evidencia las proporciones de los alumnos que postergan sus estudios a causa de la reprobación para dejarlos de manera temporal o definitiva. En éste sentido, podemos definir la eficiencia terminal como la relación del producto terminado que sale de un sistema, entre las materias primas e insumos que entran en el mismo (Domínguez, 2013). La Educación Media Superior en México tiene un periodo de duración que va de dos a tres años, donde se adquieren competencias para afrontar la vida laboral o a la educación superior, por lo que se le conoce como preparatoria o bachillerato (Landeros, 2012), así que la eficiencia terminal es nuestro primer indicador en relación a la duración y el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Metodología.

El paradigma cualitativo nos da la posibilidad de abordar la particularidad de los fenómenos, resaltar lo simbólico y la significación de los sujetos estudiados, con esto se trata de reconocer los valores de los acontecimientos que viven los otros, se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Hernández, 2006). Si bien es cierto no puede tener una verdad absoluta u objetiva, sólo busca encontrar la congruencia y lo verosímil ocurrido en un entorno o situación determinados y en los datos encontrados. Es así como se opta por utilizar la entrevista como una oportunidad de comunicarnos de forma interpersonal con los otros,

investigador y sujeto, con el fin de obtener respuestas que permitan reconocer las perspectivas de los estudiantes respecto a la calidad, desarrollo de programas y evaluación de la educación, siendo así que es un factor determinante en el proceso educativo.

Según Guzmán (2000), un criterio es la norma que se establece para juzgar o atribuir valor a una realidad. Los criterios son un elemento básico para poder valorar cualquier realidad educativa, desde un proyecto hasta la actitud de los docentes y estudiantes de una institución escolar, por ende podemos mencionar algunos:

1. Plan de estudios: a) Análisis interno (determinantes sociales y científicos de las disciplinas) y b) Análisis externo (Evaluación de los propósitos formales del plan de estudios).

2. Programas educativos: Calidad intrínseca del mismo, desarrollo del programa, evaluación de su propia evaluación y contexto institucional.

Son 6 semestres el tiempo diseñado para terminar la preparatoria, ya se ha comentado que sólo el 30% del cohorte generacional lo logra; es importante añadir que el porcentaje de alumnos que han desertado por reprobación ronda el 33% por cohorte generacional y el resto culminará en 7 o más semestres su formación. Por tal motivo el estudio se realiza con los alumnos que han concretado la séptima inscripción o una posterior, comúnmente son ellos quienes presentan materias en adeudo, rezago por prerrequisito, y quienes son candidatos a dejar la institución al ser propensos a reprobarse 3ra oportunidad en alguna de las materias que adeudan. De esta manera se puede decir que se trata de un trabajo exploratorio, es decir, su objetivo es determinar la perspectiva de los alumnos, se indaga sobre ideas, pensamientos y actitudes.

Primer acercamiento.

A fin de identificar categorías de análisis a través de las cuales revisar el discurso que pueda generarse en una entrevista, en Octubre de 2017 se realizó un acercamiento con alumnos de 7^a, 8^a y 9^a inscripción (ver apéndice 1, en el cual se mencionan solo tres alumnos), a fin de tener un panorama general de los criterios propuestos por Guzmán (2000): plan de estudios; programas educativos, calidad intrínseca del mismo, desarrollo del programa, evaluación de su propia evaluación, contexto institucional; con ello se identifican 3 categorías, de las cuales solo presentamos algunos comentarios que hicieron los alumnos en el primer acercamiento que se tuvo:

Categoría 1. Rezago, deserción y reprobación

Alumno 1: “Yo pienso que habla mucho también de la calidad ¿no? Son factores importantes en una escuela porque quiere decir que su educación no está siendo lo suficientemente o que están exigiendo, a lo mejor, más de lo que deben.”

Alumno 2: “Tal vez por la ideología de los adolescentes que últimamente. Bueno hay diferentes tipos de adolescentes, unos se centran mucho en su estudio y hay otros que andan divagando o este, básicamente echan desmadre los que se quedan. Creo que es la ideología de cada estudiante.”

Categoría 2. Causas que generan rezago

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

Alumno 3: “Fue el relajo, aparte creo que la vulnerabilidad de la edad porque no debes materias ni de primero, ni de quinto y sexto semestre, si no, de tercero y cuarto, entonces es como la ideología en ese momento.”

Alumno 2: “Ay, el desmadre (sic), básicamente, solamente fue eso.”

Categoría 3. Acciones de los profesores

Alumno 1: “Yo pienso que no es como únicamente el profesor, sino también la parte del alumno porque puede ser que a lo mejor el profesor sea muy malo y si lo entiendo, pero también es que tan, el alumno, hasta dónde quiere llegar con, pues si, en aprender.”

Alumno 2 : Por ejemplo, algo que me pasó a mí, que fue, este el detonante fue. Yo venía con una ideología de que “ay no pues tenía buenas calificaciones” entonces me daba miedo presentar los extras. Entonces de ahí me empecé a quedar, en primero no reprobé ninguna, en segundo tampoco. En tercero fue cuando empecé a reprobarme, me dio miedo presentar, por ejemplo, física y ya se me fue a D1 física 2, entonces son esas cosas las que se van haciendo rezago y hasta el momento me sigue dando miedo, pero pues ya que más hago.

Alumno 3: “Pues, bueno, que sean muy flojos los maestros. Bueno, flojos en el sentido de que son muy pasivos al momento de dar clases o muy estrictos. Tienen que ser como un intermedio para que haya un buen desempeño.”

Instrumento y categorías.

Derivado de los resultados obtenidos por el acercamiento inicial, se identificaron las preguntas generadoras de datos cualitativos y que aportan al objetivo de la investigación:

Cuestionario alumno:

1. ¿Qué entiendes por rezago y deserción?
2. ¿Qué es eficiencia terminal?
3. Por qué rezago, deserción y reprobación son factores de riesgo en una institución educativa.
4. ¿Qué causas generaron rezago en tu caso?
5. Qué acciones de los profesores generan rezago y reprobación
6. Algún aspecto de la normatividad permite generar rezago en esta institución
7. De qué forma los profesores apoyan a los estudiantes que se encuentran en alguno de estos factores
8. Además de los factores académicos ¿Qué otros aspectos pueden ocasionar, rezago, reprobación o deserción, en ti y los estudiantes de esta escuela?
9. ¿Qué tipo de acciones realizas u omites que te impidan llevar a cabo el programa en 6 semestres?
10. ¿Qué áreas de oportunidad presenta la institución frente a los problemas de rezago, reprobación y deserción?

Resultados.

Es muy necesario entender que estos resultados son solamente el primer acercamiento cualitativo a la problemática de la eficiencia terminal de la ENMSS, por lo cual no pueden considerarse generalizadas o definitivas, pero si un panorama general que nos ayudará a

seguir indagando al aplicar entrevistas a más alumnos con problemas de rezago y reprobación.

Hasta este momento, tomando las perspectivas de 20 alumnos encontramos los siguientes resultados:

Categoría 1. Rezago, deserción y reprobación.

- Los alumnos reconocen una conciencia de su responsabilidad en las tareas escolares que al no cumplirlas los han llevado a la reprobación y el rezago.
- Reconocen su rol como estudiantes pero no cuentan con estrategias de aprendizajes adecuadas a su nivel educativo.
- Los alumnos consideran que los docentes tienden a ser equilibrados en su práctica y evaluación.
- Reconocen una diferencia entre las exigencias de la escuela y sus propias exigencias, es decir, observan desinterés, desmotivación y falta de organización en su trayectoria académica y que no necesariamente son inherentes a la escuela o docente.
- Reconocen la gran influencia que viven en un mundo globalizado, consumista y de cultura de internet y redes sociales, lo cual los ha llevado a descuidar su trayectoria académica.
- Consideran que la normatividad es flexible, equilibrada y prudente, pero que los alumnos no la aprovechan para su trayectoria académica.
- Consideran que en su vida diaria requieren desarrollar habilidades socio-emocionales que les permitan enfrentar su trayectoria académica y posteriormente su vida laboral.

Categoría 2. Causas que generan rezago.

- Desinterés, desmotivación y desorganización académica por parte de los alumnos.
- Factores internos como la falta de formación pedagógica, falta de estrategias de enseñanza y actitudes inflexibles por parte de los docentes.
- Factores normativos como la gran flexibilidad que se les permite a los alumnos en su plan de estudios.
- Factores externos como los problemas familiares, la frustración social y la violencia que se vive en la actualidad.

Categoría 3. Acciones de los profesores. Los alumnos consideran que los profesores requieren las siguientes acciones para apoyar a los alumnos:

- Asesoría y orientación efectiva, es decir, formación pedagógica y no sólo en su área de conocimiento.
- Flexibilidad de los docentes, es decir, que se enfoquen también en la parte humana del alumno y no sólo en la académica.
- Los profesores requieren considerar y modelar más los valores que tiene la Universidad de Guanajuato como un estilo de vida personal y por ende académico.
- Mejorar la comunicación entre los docentes y los alumnos como una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones.

Conocer la perspectiva que tienen los alumnos y docentes con respecto a los obstáculos para culminar la Educación Media Superior, entendiendo que una gran parte de la educación está influida por las representaciones, paradigmas e ideología de los mismos., es conocer el mundo personal de uno de los actores que vive la educación en sí mismo.

Nos enfrentamos a círculos viciosos que se repiten generación tras generación en la ENMS de Silao, no podría romperse sin un acercamiento a las voces de quienes son cercanos a ella, por ello es recomendable entender que los alumnos viven ciertas características que, aparte de la adolescencia, los lleva a ciertos problemas para el proceso académico, desde sus pensamientos, emociones, sentimiento y, por ende actitudes, por lo cual es sugerible empezar a indagar más en las perspectivas que tienen ellos pero sería importante conocer también la perspectiva de los docentes.

Es sugerible también, poder crear espacios de abordaje para apoyarlos en sus necesidades personales y académicas (dentro de las posibilidades de la institución), desde cursos, talleres, pláticas, etcétera, que los lleve a la conciencia de sus motivaciones y proyectos de vida, a la vez que otorgarles estrategias de aprendizaje.

Por otro lado generar una capacitación de formación pedagógica que sea más eficiente para los docentes ya adscritos en la institución y para aquellos que en un futuro ingresarán a la institución.

La propuesta inicial de este trabajo concluye temporalmente con la perspectiva general de 20 alumnos con problemas de reprobación y rezago en la ENMSS y que nos ha otorgado un panorama general y a la vez la creación del instrumento que permita recabar datos más profundos y, a través de los cuales explicar el fenómeno y con base en ello construir alternativas que permitan superarlo.

Apéndice I.

Alumno	Edad	Sexo	Inscripción	Materias en adeudo	Materias en 3ª oportunidad
Alumno 1	18	Hombre	8ª	6	3
Alumno 2	19	Hombre	10ª	8	5
Alumno 3	18	Mujer	8ª	5	2

Referencias.

- Albert, M. (2007). "La investigación educativa. Claves teóricas". Madrid, España. Mc Graw Hill.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). La construcción social de la realidad. Talleres gráficos Color Efe. Argentina.
- Domínguez, D. (2013). Artículo REICE: "Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios". ISSN: 1696-4713.

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

- Guzmán, J. (2000). Tesis “Evaluación de la eficiencia terminal del plan de estudios 1993-1997 de la licenciatura en trabajo social, U. A. N. L.
- INEE (2011). La educación Media Superior en México. Recuperado de: www.inee.edu.mx
- INEGI (2004). “El rezago educativo en la población mexicana”. México. Instituto de Estadística, Geografía e Informática.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006). Encuesta Nacional de Juventud. Resultados preliminares. México, D. F. Centro de Investigación y Estudio sobre juventud.
- Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México. Mc Graw Hill
- Landeros, J. (2012). Suma por la Educación. Deserción en la educación media superior en México. Recuperado de www.sumaporlaeducación.org.mx
- Martínez, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En ANUIES, deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES serie Investigaciones.
- Ortega, M., Caballero, V., Castillo, Diego., (s/f) relación entre los parámetros de rendimiento escolar en el bachillerato y las tasas de rezago y abandono en la licenciatura en la facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM. Encontrado en http://alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_178.pdf, el 20 de agosto de 2017.
- OCDE (2010). Elementos clave sobre el estado de la educación en México, en panorama de la educación 2010. Recuperado de www.oecd.org el 29 de junio de 2017.
- SEP. (2015). La Reforma Integral de Educación Media Superior. México: SEP.
- Tamayo y Tamayo, M. (2000). “El proceso de la investigación científica”. 3ra. Edición. México. Limusa Noriega editores.
- UGTO. (2011). Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato. Guanajuato: Editorial de la Universidad Guanajuato.
- UGTO. (2011). PLADECO. Guanajuato: Editorial de la Universidad de Guanajuato.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA CARRERA DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y SU RELACIÓN CON EL ABANDONO ESCOLAR

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

Zamora-Araya, José Andrey
Universidad Nacional
jzamo@una.ac.cr

Villalobos-Madrigal, José Francisco
Universidad Nacional
fjvmkiko@gmail.com

Resumen. En Costa Rica, la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática (BLEM) de la Universidad Nacional (UNA), ha sufrido modificaciones curriculares debido a los continuos procesos de acreditación y a la reforma educativa implementada en la educación secundaria, las cuáles propiciaron el cambio del programa de estudio de un enfoque por contenidos a uno por competencias, a partir del año 2017. Sin embargo, el abandono escolar es una de las problemáticas que ha prevalecido, en especial durante el inicio de la carrera. Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar si el cambio realizado en el BLEM ha reducido el abandono escolar durante los primeros ciclos de la carrera. Para ello, se trabaja con dos cohortes, una del año 2016 correspondiente al plan anterior (por contenidos), y otra del 2017, que tiene un enfoque por competencias. Se realiza una descripción del abandono en cada cohorte durante los primeros ciclos, tomando como base factores que, según la literatura, están asociados con el fenómeno entre los que están: tipo de financiamiento del colegio, tenencia de beca, sexo y zona de procedencia. Además, se aplicaron entrevistas telefónicas a estudiantes que abandonaron la carrera en ambas cohortes, con el fin de ahondar en los factores asociados con su decisión y conocer su opinión sobre el plan de estudios. Como principales hallazgos, se tiene que en ambas cohortes el abandono es mayor durante el segundo ciclo, donde la cantidad de hombres y mujeres que se retiran es similar al igual que la cantidad de alumnos becados y no becados, la mayoría de zona urbana y colegio público. Durante el tercer período, los porcentajes de abandono disminuyen sobre todo en los estudiantes del nuevo plan de estudios. En cuanto a las entrevistas, los estudiantes manifestaron como principales factores de su decisión de abandono: problemas económicos, bajo rendimiento académico y falta de vocación. Cabe recalcar, que los estudiantes del plan anterior mencionaron con mayor frecuencia como factor de abandono los métodos de enseñanza que los del nuevo plan, lo cuál sugiere una mejora

cualitativa aunque los porcentajes de abandono al final del primer año son similares en ambas cohortes.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Matemática, Competencias y Enseñanza Superior

1. Introducción

En la UNA, al igual que muchas casas de enseñanza superior, el abandono escolar es un problema que aqueja a la institución ya que a nivel general cerca del 50% de los estudiantes no concluye sus estudios (Rodríguez, 2018). En aras de cuantificar la magnitud del problema, la UNA describe la permanencia estudiantil mediante una tipología que divide al estudiantado en población: graduada en tiempo establecido, graduada con rezago, egresada, rezagada activa, desertora temprana y desertora itinerante; estando la mayor proporción del abandono en la población desertora temprana (Rodríguez & Zamora, 2014a).

Por otra parte, las cifras del BLEM muestran que tradicionalmente alrededor de una tercera parte de los estudiantes abandonan la carrera, después de haber cursado tan sólo un semestre (Zamora & Villalobos, 2018). Usualmente, parte de este abandono es atribuido a deficiencias en cuanto a los conocimientos previos en el área Matemática adquiridos durante la educación secundaria, sin embargo, otros factores como las metodologías de enseñanza, las condiciones económicas y los aspectos vocacionales también afectan la permanencia de los estudiantes en la carrera (Pascua-Cantero, 2016; Zamora & Villalobos, 2018).

Consciente de éstas y otras problemáticas, la Escuela de Matemática de la UNA implementó desde el año 2017 un nuevo plan de estudios basado en un enfoque por competencias con el fin de mejorar la calidad de los profesionales en Educación Matemática. Este nuevo enfoque, ha propiciado a su vez un cambio en la evaluación y en las metodologías con que se abordan los contenidos en los cursos, de tal manera que se supere el modo tradicional de impartir clases, haciendo que el estudiante participe más de la clase y que su esfuerzo sea valorado más allá del rendimiento en una prueba escrita (BLEM, 2017). Algunas de las estrategias de evaluación que se han incorporado son los portafolios, las exposiciones en clase y resúmenes de lecturas. Por ello, se desea determinar si el cambio realizado en el BLEM, al pasar de un enfoque basado en contenidos a uno en competencias, reduce el abandono escolar durante los primeros ciclos de la carrera.

2. El BLEM 2017

La carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA, en su afán por realizar una mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha experimentado varios procesos para asegurar la calidad de la oferta académica desde el año de 2005. Actualmente, la carrera se encuentra acreditada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, ente encargado de los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y postgrado en el país, hasta el año 2021. Como parte de este proceso de mejora continua, la Escuela de Matemática decidió implementar el BLEM basado en un enfoque por competencias cuyo objetivo fundamental es: “formar profesores de Matemática con conocimientos matemáticos, pedagógicos y didáctico matemáticos sólidos, con actitudes y habilidades que les permitan

contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina, en ámbitos como la educación secundaria”(BLEM, 2017, p.70).

Para lograr esto, el BLEM 2017 sugiere a los docentes aplicar metodologías participativas con enfoques teórico prácticos, en los cuáles se brinde oportunidad al estudiante de trabajar de forma individual, grupal, colaborativa y cooperativa, haciendo uso de la tecnología y referentes teóricos como el análisis didáctico y el aprendizaje basado en problemas. Como consecuencia, la estructura tradicional de la evaluación centrada en pruebas de carácter sumativo, también varía, proponiendo además de la prueba escrita otros instrumentos de evaluación como: el portafolio, los proyectos, diseño de unidades didácticas, el método de casos entre otros (BLEM, 2017).

2. Factores asociados al abandono escolar

De acuerdo con Tinto (1989), el abandono escolar es un fenómeno universitario multicausal y complejo del cuál no puede desprenderse una definición que lo abarque en su totalidad. Por ende, las personas deben elegir cuidadosamente aquella acepción que se ajuste a sus intereses y metas. Diversas investigaciones sobre el tema, exponen la asociación entre los factores institucionales, individuales y sociales con la decisión de retirarse de las aulas (Castejón, Ruiz, Arriaga & Casaravilla, 2016; Díaz, 2017; Himmel, 2002).

Como lo exponen Carvajal & Trejos (2016), el fenómeno tiene factores comunes en muchos países que pasan por definir las características del estudiante, el papel del docente, las estrategias de retención de las instituciones y la creación de sistemas de información. Estudios sobre el tema realizados en Costa Rica han considerado los factores antes descritos, como es el caso de la investigación de Brenes (2005) que realiza un análisis del abandono estudiantil en universidades estatales y privadas para la cohorte de 1996, obteniendo que la deserción afecta mayormente a aquellos estudiantes que superan la edad de 24 años, casados, provenientes de colegios nocturnos, no ingresó a la carrera deseada, trabaja, los padres tienen bajo nivel educativo y sin beca. Por su parte, en la UNA se han identificado como factores asociados: la tenencia de beca, el porcentaje de créditos aprobados, la edad, la nota del examen de admisión y la nota del colegio de procedencia (Rodríguez & Zamora, 2014b).

En el caso particular de la carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA, son tres los trabajos que se han realizado sobre el tema. El primero de Chaves (2003), que realiza un estudio descriptivo del abandono y permanencia de la carrera en las cohortes de 1995 a 1998, el segundo de Pascua-Cantero (2016), que analiza las cohortes de 2007 a 2009 en los dos primeros años de la carrera, y muestra que la falta de preparación para llevar cursos de matemáticas, el ambiente de aula, la poca flexibilidad en los horarios, las dificultades para comprender la materia, la situación económica y las expectativas erróneas acerca de la carrera; fueron los principales factores asociados con el retiro de estudiantes. Por último, Zamora & Villalobos (2018), mediante un análisis descriptivo y entrevistas telefónicas a estudiantes de la cohorte 2016 evidencian que existen diferencias entre estudiantes que abandonaron la carrera y los que no, en las variables de: nota de admisión, créditos matriculados y aprobados.

3. Metodología

Se realiza un análisis descriptivo del abandono escolar por ciclo lectivo (semestre) de las cohortes 2016 y 2017 del BLEM, utilizando las variables de sexo, tenencia de beca, tipo de financiamiento del colegio y zona de residencia del estudiante, las cuáles fueron obtenidas por medio de un cuestionario auto-administrado a los estudiantes de la carrera durante el proceso de inducción efectuado en las primeras semanas de clase. Además, se realizaron entrevistas a los estudiantes que abandonaron la carrera durante el segundo ciclo, de acuerdo con el siguiente criterio: se considera que un estudiante abandona la carrera si habiendo matriculado cursos del BLEM del ciclo anterior, no matriculó materias del área Matemática durante el presente ciclo.

Asimismo, la permanencia se define en términos de aquel estudiante que continúa matriculando asignaturas del área Matemática del BLEM, sin importar si ha reprobado alguna materia o no lleva el bloque completo de cursos. Por consiguiente, se dice que un estudiante permanece en el BLEM si ha matriculado en todos los ciclos, al menos un curso, del componente matemático del BLEM, en su defecto, se dice que un estudiante ha abandonado la carrera en un determinado ciclo, si en ese ciclo no ha matriculado ningún curso del componente matemático del BLEM. Finalmente, se dice que un estudiante se reincorpora al plan de estudios, si luego de haber abandonado la carrera por un ciclo, vuelve a matricular cursos del componente matemático del BLEM.

Por otra parte, una vez identificados a los estudiantes que dejaron de matricular cursos del BLEM, se procedió por medio de llamadas telefónicas a realizar entrevistas que permitieron conocer las razones por las que los estudiantes tomaron la decisión de abandonar la carrera y, de esta manera identificar posibles factores asociados al fenómeno. Posteriormente, se comparan las dos cohortes en cuanto a sus porcentajes de abandono de acuerdo con las variables de interés y las respuestas de los estudiantes entrevistados, las cuáles pueden asociarse con componentes de los planes de estudio actual y anterior.

4. Resultados

Se realiza una descripción del abandono durante el segundo y tercer ciclo de la carrera de las cohortes 2016 (plan anterior) y 2017. Se debe tener presente que la identificación del abandono se realiza en el período posterior a la matrícula del estudiante, es decir, por ejemplo si un alumno se retira de los estudios durante el primer ciclo dicho abandono se podrá identificar hasta en el segundo período donde se ve reflejado en la falta de matrícula.

Tabla 1: Abandono, permanencia y matrícula de la cohorte 2016 del BLEM, durante el segundo ciclo lectivo según las variables sexo, beca, tipo de colegio y zona. N=64

	Abandono II ciclo		Permanencia II ciclo		Total de matrícula	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Sexo						
Femenino	8	36,36	14	63,64	22	100
Masculino	12	28,57	30	71,43	42	100
Tenencia de beca						
No becado	8	44,44	10	55,56	18	100
Becado	12	26,09	34	73,91	46	100
Financiamiento de colegio						
Privado o subvencionado	2	33,33	4	66,67	6	100
Publico	18	31,03	40	68,97	58	100
Zona de procedencia						
Rural	3	14,29	18	85,71	21	100
Urbana	17	39,53	26	60,47	43	100
Total	20	31,25	44	68,75	64	100.00

Fuente: Zamora & Villalobos (2018, p.118)

Como se puede observar en la Tabla 1, la cohorte de estudiantes del 2016 se caracteriza porque sus estudiantes son mayoritariamente hombres, con beca, de zonas urbanas y provenientes de colegio público. En lo que respecta al abandono, durante el segundo ciclo de la carrera fue de 31, 25%; afectando en mayor proporción a las mujeres, los no becados y los residentes de zonas urbanas.

Tabla 2: Abandono, permanencia y matrícula de la cohorte 2017 del BLEM, durante el segundo ciclo lectivo según las variables sexo, beca, tipo de colegio y zona. N=59

	Abandono II ciclo		Permanencia II ciclo		Total de matrícula	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Sexo						
Femenino	12	41,38	17	58,62	29	100
Masculino	14	46,67	16	53,33	30	100
Tenencia de beca						
No becado	15	48,39	16	51,61	31	100
Becado	11	39,29	17	60,71	28	100
Financiamiento de colegio						
Privado o subvencionado	2	33,33	4	66,67	6	100

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

Publico	24	45,28	29	54,72	53	100
Zona de procedencia						
Rural	9	36,00	16	64,00	25	100
Urbana	17	50,00	17	50,00	34	100
Total	26	44,07	33	55,93	59	100,00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 muestra como la cohorte de estudiantes del 2017, se compone en su mayoría por estudiantes de colegio público y zonas urbanas; mostrando proporciones muy similares en cuanto a las variables de sexo y tenencia de beca. Con respecto al abandono, durante el segundo ciclo este es de un 44,07% y al igual que en la cohorte 2016, la mayor proporción estuvo representada por los no becados y los residentes de zonas urbanas, aunque en esta oportunidad son los hombres los que abandonan en mayor número.

Tabla 3: Abandono, permanencia y matrícula de la cohorte 2016 del BLEM, durante el tercer ciclo lectivo según las variables sexo, beca, tipo de colegio y zona. N= 64

	Abandono III ciclo		Permanencia III		Re-incorporación		Total	Matrícula III ciclo	
	Absoluto	Porcentua	Absoluto	Porcentu	Absoluto	Porcentu	Absoluto	Porcentual	
Sexo									
Femenino	0	0,00	13	39,39	4	50,00	17		100
Masculino	11	35,48	20	64,52	7	58,33	27		100
Condición de beca									
No becado	9	69,24	4	15,38	2	0,25	6		100
Becado	2	6,45	29	93,55	9	0,75	38		100
Financiamiento de colegio									
Privado o	2	40,00	3	60,00	1	50,00	4		100
Publico	9	23,08	30	76,92	10	55,55	40		100
Zona de procedencia									
Rural	1	7,14	13	92,86	3	100	16		100
Urbana	10	33,33	20	66,67	8	47,05	28		100
Total	11	25,00	33	75,00	11	55,00	44		100,00

* El porcentaje de abandono se calcula con base en la permanencia del segundo ciclo. ver tabla 1

**El porcentaje de reincorporación se basa en el abandono del II ciclo, ver tabla 1

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 3 el abandono en el tercer ciclo fue de 25%, concentrado en estudiantes varones, sin beca y de zona rural. No obstante, poco más de la mitad de los estudiantes que habían dejado las aulas retomaron la carrera.

Tabla 4: Abandono, permanencia y matrícula de la cohorte 2017 del BLEM, durante el tercer ciclo lectivo según las variables sexo, beca, tipo de colegio y zona. N= 59

	Abandono III ciclo		Permanencia III		Re-incorporación		Matrícula III ciclo	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentua	Absoluto	Porcentua	Absoluto	Porcentual
Sexo								
Femenino	1	5,88	16	94,12	4	33,33	20	100
Masculino	2	12,50	14	87,50	6	42,86	20	100
Condición de beca								
No becado	0	0,00	16	100,00	5	33,33	21	100
Becado	3	17,65	14	82,35	5	45,45	19	100
Financiamiento de colegio								
Privado o subvencionado	0	0,00	4	100,00	0	0,00	4	100
Publico	3	10,34	26	86,66	10	41,67	36	100
Zona de procedencia								
Rural	3	18,75	13	81,25	1	11,11	14	100
Urbana	0	0,00	17	100,00	9	52,94	26	100
Total	3	9,09	30	90,90	10	38,46	40	100,00

* El porcentaje de abandono se calcula con base en la permanencia del segundo ciclo. ver tabla 2

**El porcentaje de reincorporación se basa en el abandono del II ciclo, ver tabla 2

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4, evidencia que el abandono en el tercer ciclo de la cohorte 2017 fue mínimo, tan solo tres estudiantes, aunado a una reincorporación de casi el 40% de los estudiantes que habían dejado las aulas en el ciclo anterior. Hay explicaciones para este fenómeno, por una parte, que las metodologías de enseñanza y evaluación del nuevo plan de estudio contribuyeron a la permanencia de los estudiantes y, por otra parte, muchos de los 10 estudiantes que regresaron habían perdido el curso inicial y decidieron no matricular ningún curso del área Matemática durante el segundo ciclo, para posteriormente matricular la asignatura pendiente en el tercer ciclo.

En cuanto a la permanencia, los estudiantes de la cohorte de 2016 (plan anterior) tuvieron un comportamiento similar, aumentando ligeramente de un 68,75% en el segundo ciclo a un 75% en el tercero, sin embargo, la permanencia en la cohorte 2017 que corresponde al nuevo enfoque por competencias pasó de casi un 56% en el segundo ciclo a más de un 90% en el tercer ciclo, es decir, casi la totalidad de los estudiantes se mantuvo en la carrera. Una de las razones para este incremento en los niveles de permanencia, se muestra en las percepciones reportadas por los estudiantes del nuevo plan de estudios en las entrevistas, pues calificaron como muy positivas las dinámicas de clases y las diferentes estrategias evaluativas, principalmente el uso de portafolios de ejercicios y laboratorios, que son una especie de tutoría realizada en horario adicional a las clases regulares. Estos cambios evaluativos y metodológicos, surgieron a raíz del cambio hacia un currículum basado en competencias y, de acuerdo con los profesores que han impartido los cursos, aun hay espacio para mejorar su ejecución.

Además, las entrevistas a estudiantes mostraron que para ambas cohortes los principales factores asociados al fenómeno fueron: la falta de vocación, los problemas económicos y el bajo rendimiento académico. Cabe recalcar que, contrariamente a los estudiantes de la cohorte 2017, los estudiantes de la cohorte 2016 mencionaron con mayor frecuencia como factor de abandono los métodos de enseñanza, lo cual sugiere una mejora cualitativa que aporta el nuevo enfoque del plan de estudios en el currículum de la carrera.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 1, 2, 3 y 4 se evidencia que los porcentajes de abandono durante el segundo ciclo en ambos planes son altos 31%, 25% y 44,07% respectivamente, aunque los porcentajes disminuyen sustancialmente a partir del tercer período, en especial en los estudiantes del nuevo plan. En su mayoría, los estudiantes que se retiran son de zonas urbanas y no poseen beca, lo que sugiere que las ayudas económicas pueden actuar como un factor preventivo con respecto al abandono, lo que es apoyado por investigaciones previas (Brenes, 2005; Pascua-Cantero, 2016 y Rodríguez & Zamora, 2014b). En cuanto a la variable sexo, salvo durante el segundo período de la cohorte 2016, los datos muestran que el abandono se presenta en mayor proporción en hombres.

Asimismo, en ambas cohortes se evidencia un retorno de estudiantes durante el segundo año de la carrera, lo que sugiere que una parte del abandono en el segundo semestre es temporal y probablemente se deba a la pérdida de cursos durante el primer ciclo de la carrera; pues al no contar con los requisitos necesarios, aunque lo deseen, algunos estudiantes no pueden matricular materias del área Matemática. Llama la atención, el bajo porcentaje de abandono en el tercer ciclo en el plan nuevo cuya explicación, como ya se ha mencionado, podría estar en las metodologías de enseñanza utilizadas y en los cambios curriculares aplicados con respecto al plan anterior; concretamente en el énfasis por desarrollar competencias que se consideran necesarias para un profesor de educación media y, no solamente concentrarse en el desarrollo de contenidos; contrariamente a lo que sucedía en el plan terminal.

Lo anterior, se evidencia en los comentarios de los estudiantes que abandonaron la carrera, pues solo tres estudiantes del nuevo plan se refirieron a deficiencias en cuanto a metodologías de enseñanza, en comparación de los ocho que provenían del plan terminal. Además, un factor común al abandono en ambos planes es la falta de vocación, pues varios estudiantes decidieron entrar a la carrera de Enseñanza de la Matemática, sin que ésta fuera su primera elección de carrera lo que concuerda con la evidencia aportada por estudios previos como el de Pascua- Cantero (2016) y Zamora & Villalobos (2018). Al respecto, un estudiante de la cohorte 2016 mencionó: “Me di cuenta que no era lo mío, me estrese muchísimo y vivía lejos de la universidad, me estrese mucho porque mate es una carrera hay que estar practiqué y practique”, mientras que un estudiante de la cohorte 2017 señaló “No siento que sea mi vocación, no sé que estudiar”.

En resumen, los porcentajes de abandono en el segundo ciclo son altos en ambas cohortes y tienen como variables más importantes la falta de vocación, los problemas económicos y el bajo rendimiento. Sin embargo, en los estudiantes del BLEM 2017 el abandono en el tercer ciclo fue mucho menor comparado con la cohorte 2016, lo que redundó en una mayor permanencia que se ve reflejado en los comentarios positivos de los estudiantes con respecto a las metodologías de enseñanza y evaluación, evidenciando un mayor compromiso del estudiantado con la carrera. Lamentablemente, la falta de recursos económicos es la principal razón de la ausencia en las aulas.

Aun falta investigar más sobre el nuevo plan y su efectividad con respecto al abandono escolar, pues la primera generación apenas se encuentra en su segundo año de carrera y aún falta por ver su comportamiento en los ciclos venideros, los datos muestran que el abandono durante el primer año de carrera se ha mantenido en cifras similares con respecto al plan anterior. No obstante, el nuevo plan de estudios muestra cifras de permanencia mucho más elevadas a partir del segundo año de carrera y en parte, según las entrevistas realizadas, se puede atribuir al cambio de metodología impulsada por el currículum basado en competencias.

Aun así, no es posible atribuir este aumento exclusivamente al cambio metodológico, por lo que es necesario continuar con estudios sobre el abandono para las próximas cohortes y de esta manera comprobar si la tendencia se mantiene, determinando si efectivamente el enfoque por competencias logra aumentar de manera significativa la permanencia en la carrera. Por el momento, los resultados sugieren cambios positivos a partir del tercer ciclo de carrera, pero se insiste en la necesidad de continuar con la investigación sobre el tema y de esta manera contar con más evidencia a favor del nuevo plan de estudios de la carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA, donde no cabe duda que habrá oportunidades para mejorar los niveles de permanencia.

Agradecimientos

Se agradece a la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional el apoyo brindado para la elaboración de esta investigación, en el marco del proyecto “Factores asociados a la deserción estudiantil en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA”, código 0307-

Referencias

- BLEM (2017). Plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática. Recuperado de <http://www.matematica.una.ac.cr/>
- Brenes, M. (2005). Deserción y repitencia en la educación superior universitaria de Costa Rica. Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior.
- Carvajal, P. & Trejos, A. (2016). Revisión de estudios sobre deserción estudiantil en educación superior en Latinoamérica bajo la perspectiva de Pierre Bourdieu. [Memoria de la V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES)]. Congreso llevado a cabo en Quito Ecuador. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1324/1813>
- Castejón, Á., Ruiz, M., Arriaga, J., & Casaravilla, A. (2016). Modelo Estructural Causal De La Permanencia En La Universidad Politécnica De Madrid. *Congresos CLABES, 0*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302/1771>
- Chaves-Esquivel, E. (2003). Graduación y deserción en la escuela de matemática de la UNA: Cohortes 1995 a 1998. *Uniciencia, 20*(1), 115-122. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/5969>
- Díaz, R. (2017). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior: el caso de la universidad de Chile. *Congresos CLABES, 0*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1586/2324>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de Educación, 17*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268337620_MODELOS_DE_ANALISIS_DE_LA_DESERCION_ESTUDIANTIL_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR
- Pascua-Cantarero, P. (2016). Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 20*(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.5>
- Rodríguez, M.(2018). De la reproducción social en el acceso y la permanencia universitaria. Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. Período 2009-2016 (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Rodríguez, M. y Zamora J. (2014a). Operacionalización de la permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional. (Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación). San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Magaly_Rodriguez_Operacion_de_la_permanencia.pdf
- Rodríguez, M. & Zamora J.A. (2014b). Análisis de la deserción en la Universidad Nacional desde una perspectiva longitudinal. (Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación). San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Magaly_Rodriguez_Analisis_de_la_desercion.pdf

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

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(71), 33-51. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/252868573_DEFINIR_LA_DESERCION_UNA_CUESTION_DE_PERSPECTIVA/links/571d596008aee3ddc56ac879/DEFINIR-LA-DESERCION-UNA-CUESTION-DE-PERSPECTIVA.pdf

Zamora-Araya, J., & Villalobos-Madrigal, F. (2018). Factors associated with dropping out of the program for Bachelor's and Licentiate's Degrees in Mathematics Teaching at the Universidad Nacional de Costa Rica (UNA): Evidence from the 2016 Student Cohort. *Uniciencia*, 32(2), 111-126. <https://doi.org/10.15359/ru.32-2.8>

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y LOS EFECTOS DEL CAPITAL SOCIAL

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Rey, Rafael
Universidad de la República, Uruguay
rafael.rey@cienciassociales.edu.uy

Resumen. El objetivo de esta ponencia es estudiar los efectos del capital social sobre el abandono y la permanencia en la Universidad de la República. Es posible establecer que la cultura cívica de los estudiantes universitarios promueve el capital social, generando un mayor nivel de involucramiento y permanencia de los estudiantes, reduciendo de este modo, la probabilidad de abandonar. La relevancia de los factores estructurales en el sistema educativo está claramente admitida en distintas investigaciones (Bourdieu y Passeron, 1995). Las teorías que hacen énfasis en las estructuras sociales como factores explicativos del abandono, enfocan su análisis en los aspectos microsociales y macrosociales, que impactan en los jóvenes y sus familias, ya sea el origen social, el capital cultural, el género o el lugar de residencia. Por otra parte, la teoría de la integración de los estudiantes a las instituciones educativas terciarias argumenta que una buena vinculación con la propuesta curricular, la lógica organizacional, el clima institucional y los referentes académicos, resulta de primordial importancia para su permanencia (Kuh, et al., 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2013). La perspectiva del capital social como atributo del sistema social está vinculada a los desarrollos de Putnam y que se apoya en los planteamientos de Coleman. La noción que emplea de capital social es que las redes sociales constituyen un valor para los individuos, se trata de las conexiones entre individuos, sustentadas en la reciprocidad y en la confianza que se establece entre ellos. En este sentido el capital social estaría relacionado con una suerte de "virtud cívica", con la particularidad que el capital social sería mucho más poderoso dado que está inserto en una densa red de relaciones de reciprocidad (Putnam, 2000: 19). Uno de sus argumentos centrales es que la participación en actividades políticas, religiosas, cívicas, sindicales o de voluntariado, posibilitan una cultura de confianza social y reciprocidad, que actúa como puente entre diferentes grupos. Los resultados del capital social se verían reflejados en más democracia, más tolerancia y mejores niveles de participación cívica. En definitiva, mayor integración. Para la realización de este trabajo se utilizó una muestra de estudiantes generación 2009 de la Universidad de la República, cuyo tamaño se calculó para hacer inferencias estadísticas de proporciones poblacionales que se ubican entre 0.2 y 0.8, en los estratos área de conocimiento (clasificación UNESCO) a la que pertenecía la carrera que

cursaban los estudiantes de dos poblaciones de interés: alumnos de la generación 2009 activos —con actividad en 2013— y alumnos generación 2009 que no registraron actividad en el último año, a los que se incluyó en el grupo denominado abandono. Los resultados confirman que la presencia de capital social entre los estudiantes contribuye a mitigar el abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Capital Social, Cultura Cívica, Estudiantes Universitarios, Permanencia.

1. Introducción

El enfoque clásico sobre capital social

La idea de que los sujetos cuentan con determinados activos producto de sus relaciones personales es una idea que se remonta a los inicios de la sociología (Simmel, Durkheim), sin embargo, no será hasta los años 80 cuando comience a formalizarse la noción de capital social tal como lo conocemos en la actualidad. Los aportes de Pierre Bourdieu y James Coleman fueron fundamentales para darle carácter sociológico a este concepto.

Bourdieu lo define como "el conjunto de recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera, más o menos institucionalizada, de relaciones y de reconocimiento mutuo" (1980: 2-3). Esta definición establece un paralelismo entre este recurso intangible y otro tipo de activos: financieros o patrimoniales, especificando que puede tratarse de un activo real o potencial.

Por otra parte, Coleman entiende que "el capital social se define por su función. No es una sola entidad, sino una variedad de diferentes entidades que tienen dos características en común: todas ellas consisten en algún aspecto de una estructura social, y facilitan ciertas acciones de los individuos que están dentro de la estructura" (1990: 302). Coleman sostiene que la estructura social está formada por relaciones y éstas se convierten en capital social cuando se utilizan para promover objetivos específicos de los actores sociales.

El enfoque del capital social comunitario

La perspectiva del capital social como atributo del sistema social está vinculada a los desarrollos de Robert Putnam y en particular a su trabajo "Solo en la bolera", que se apoya en los planteamientos de Coleman. La noción que emplea, es que las redes sociales constituyen un valor para los individuos, se trata de las conexiones entre individuos, sustentadas en la reciprocidad y en la confianza que se establece entre ellos. En este sentido el capital social estaría relacionado con una suerte de "virtud cívica", con la particularidad que sería mucho más poderoso dado que está inserto en una densa red de relaciones de reciprocidad (Putnam, 2000: 19).

Uno de sus argumentos centrales es que la participación en actividades políticas, religiosas, cívicas, sindicales o de voluntariado, posibilitan una cultura de confianza social y

reciprocidad, que actúa como puente entre diferentes grupos. Los resultados del capital social se verían reflejados en más democracia, más tolerancia y mejores niveles de participación cívica.

En términos metodológicos el modelo de Putman cuenta con dos niveles, los individuos realizan acciones tendientes a consolidar las redes sociales y los resultados se observan al nivel de la comunidad. Las variables de resultado son atributos de la comunidad: mayor participación, mejores instituciones públicas, menor delincuencia, etc. Sin embargo, las variables predictoras se observan al nivel de los individuos, o son variables de nivel individual agregado.

Acerca del abandono de los estudios universitarios

El problema del abandono trasciende contextos nacionales con distintos niveles de desarrollo e instituciones de educación superior con diferentes características como por ejemplo sus modelos de acceso. Preocupa tanto a países europeos como latinoamericanos, universidades públicas o privadas. La relevancia del conocimiento de la influencia de los factores externos al sistema educativo está claramente admitida en las distintas investigaciones. Sin embargo, los factores asociados al capital social, como mecanismo de integración social y por ende de factor mitigador de la deserción, está escasamente estudiado.

Existe una amplia bibliografía que identifica un conjunto de factores que inciden de manera primordial en el fenómeno: institucionales, individuales-familiares, socio-económicos, respectivamente. El trabajo de Donoso y Shiefelbein (2007), aporta un análisis detallado de los distintos modelos explicativos de la retención desde una perspectiva de la desigualdad social. En cualquier caso, tanto las investigaciones empíricas de los distintos autores, como las sistematizaciones realizadas, dan cuenta de la complejidad del asunto en cuestión y de la necesidad de un análisis multifactorial. Agrupados bajo distintos términos los factores asociados al abandono muestran además que están relacionados entre sí.

Objetivo

Estudiar los efectos del capital social (redes sociales) en las tasas de permanencia y abandono en la Universidad de la República.

En tal sentido nos preguntamos: ¿Es posible establecer que una activa participación cívica con grupos de pares generaría un mayor nivel de involucramiento de los estudiantes, traduciéndose en una menor frecuencia de abandono?

Los datos

Estudiantes generación 2009 de la Universidad de la República.

Muestra aleatoria simple estratificada cuyo tamaño se calculó para hacer inferencias estadísticas de proporciones poblacionales que se ubican entre 0.2 y 0.8, en los estratos área de conocimiento (clasificación UNESCO) a la que pertenecía la carrera que cursaban los estudiantes de dos poblaciones de interés: alumnos de la generación 2009 activos —con actividad en 2013— y alumnos generación 2009 que no registraron actividad en el último año, a los que se incluyó en el grupo denominado abandono.

Para ambos estratos se confeccionó una muestra aleatoria estratificada, tomando como referencia las 8 áreas de conocimiento (clasificación UNESCO). 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%.

Se estimó, además que, a la muestra del grupo de abandono, le correspondiera otra de estudiantes activos en una proporción aproximada de 73% en el de abandono y 27% en el de activos.

El marco muestral estuvo conformado por 18453 estudiantes y la muestra resultante fue de 930 casos.

Los que continúan y los que abandonan: origen y destino

Los estudiantes fueron agrupados en 5 categorías: “activos” son aquellos que a setiembre de 2013 permanecían en forma activa en la carrera a la que se habían anotado en 2009, a nuestros efectos, que registraban actividad en el último año; “cambio de carrera” incluye a los estudiantes que cambiaron de carrera dentro de la misma universidad; “cambio de IES” agrupa a los estudiantes que cambiaron a otra Institución de Educación Superior, ya sea universitaria como no universitaria; “cambio de nivel” contempla a los estudiantes que dejaron la universidad y retomaron estudios en otra institución educativa, pero que no pertenece a la Educación Superior; finalmente la categoría “abandono temporal o definitivo” incluye a los estudiantes que abandonaron la carrera a la que se inscribieron en 2009, pero que no declaran actualmente actividad en ninguna otra institución educativa.

Distribución porcentual de activos y tipos de abandono por área de conocimiento Udelar

Área	Activos	Cambio de carrera	Cambio de IES	Cambio de nivel	Abandono definitivo temporal	Total
Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	73,8	11,2	5,5	2,5	6,7	100
Ciencias de la Salud	70,1	11,4	3,3	1,2	12,5	100
Ciencias Sociales y Artística	42,8	16,5	8,5	3,8	25,3	100
Total	55,6	14,2	6,7	5,0	18,4	100

Tabla 1: Encuesta de abandono en la Educación Superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

Como puede observarse en la tabla 1, el área de las ciencias sociales y artística es la que presenta mayores niveles de abandono definitivo o temporal y cuenta con la menor tasa de activos.

Participación activa con grupos de pares

En la encuesta se les preguntó a los estudiantes si habían participado, junto a sus compañeros de la universidad en grupos de carácter político, social, religioso, deportivo, académico o de otro tipo.

Distribución de la participación en grupos

N° de grupos	Frecuencia	Porcentaje
0	15317	83,2
1	2397	13
2	541	2,9
3	100	0,5
4	47	0,3
Total	18403	100

Tabla 2: Encuesta de abandono en la Educación Superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

La participación en grupos de pares es relativamente escasa, un 17% declara integrar al menos un grupo de los mencionados. De todos modos, consideramos que no resulta despreciable este volumen de participación, si bien no contamos con datos históricos al respecto, es razonable pensar que nunca existió en la universidad una participación completa de sus estudiantes, salvo en determinados momentos históricos. Una cifra cercana al 17% entendemos que es un nivel más que razonable de participación en la situación actual.

Distribución de la participación según área de conocimiento

		Área de conocimiento			Total
		Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Artística	
Participación	No	3360 85,7%	3307 78,7%	8651 84,2%	15318 83,2%
	Sí	560 14,3%	896 21,3%	1629 15,8%	3085 16,8%
Total		3920 100%	4203 100%	10280 100%	18403 100%

Tabla 3: Encuesta de abandono en la Educación Superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

Quienes más participan son los estudiantes del área de las ciencias de la salud, seguidos por el área de las ciencias sociales y artísticas. Las diferencias son estadísticamente significativas al 95%.

Permanencia y abandono según participación cívica

		Participación cívica		Total
		No	Sí	
Permanece		8151 53,2	2360 76,5	10511 57,1
	Abandonó	7166 46,8	726 23,5	7892 42,9
Total		15317 100	3086 100	18403 100

Tabla 4: Encuesta de abandono en la Educación Superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

Finalmente llegamos a la tabla 4, que nos indica el nivel de permanencia y abandono según participación cívica, donde podemos observar que las diferencias son amplias, quienes participan en alguna actividad con sus pares, permanecen en un 76% de los casos, frente a un 53% de los que no participan. El nivel de asociación si bien es moderado, con un V de Cramer de 0,176, la diferencia es significativa al 95%.

Conclusiones

La participación activa en grupos de pares en la Universidad es escasa, sin embargo, no es despreciable, y en una primera mirada, parece tener impacto en la retención de los estudiantes.

Existe asociación entre participación activa en grupos y abandono o permanencia (significativa a un 0,05). La fuerza de esa asociación es débil, con un V de Cramer de 17,6%, pero es un elemento a tener en cuenta al momento de diseñar políticas en relación al abandono.

Promover el asociacionismo entre estudiantes, motivar la participación activa y el intercambio entre grupos de pares, puede permitir una mayor retención y a la vez generar efectos virtuosos en múltiples sentidos para el conjunto de las instituciones universitarias.

Bibliografía

Bourdieu (1980): El sentido práctico, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1998): La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid, Taur

Custodio, L. (2010): Caracterización de los desertores de UdelaR (Año 2006): inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández, Desafiliación en la educación media superior y superior de Uruguay. Montevideo: CSIC/ UdelaR.

Diconca, B.; dos Santos, S.; Egaña, A. (2011): Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza/ UdelaR.

Didriksson, A. (2000). Caracterización y Desarrollo de las Macrouiversidades en América Latina y el Caribe. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, vol. 2005.

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. Estudios Pedagógicos, 33(1), 7-27.

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence Research Gate. Research in Higher Education, 31(3), 279-293.

Fernández, T. (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. UdelaR – CSIC, Montevideo.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación, 17(2), 91-108.

Kuh, G. (2001). The National Survey of Student Engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.

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

Kuh, G. (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: Inventory for student engagement and success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G.; Kinzie, J.; Schuh, J. & Whitt, E. (2005). *Student Success in College. Creating the conditions that matters*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: a Third Decade of Research*. San Francisco: John Willey & Son.

Pascarella, E. (2006). How college affects students. Ten directions for further research. *Journal of college student development*, Vol 47.

Putnam, R. (1993): *The prosperous community: social capital and public life*; in: *The American Prospect Inc*.

Putnam, R. (1995): *Bolowing alone: Interview with Robert Putnam*; in *Journal of Democracy*, Vol. 6 N°1, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Putnam, R., (2000) *Per a fer que la democràcia funcioni. La importància del capital social*. Proa, Barcelona.

Rey, R. (2004): *La inserción laboral de los médicos: los primeros años de ejercicio profesional y la incidencia del capital social*. Serie Monografías finales. Montevideo, FCS/UDELAR.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

Tabaré, F., Cardoso, S. (2014): *Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003*. Páginas de Educación vol.7 no.1 Montevideo.

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

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. En: *Revista de Educación Superior*, vol. XVIII (71), 33-51. ANUIES, México. En línea disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/reso71/txt3.htm

Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

FACTORES ASOCIADOS A LA NO CONCLUSIÓN DE LA LICENCIATURA: LA CARRERA DE ELECCIÓN, UN PANORAMA HISTÓRICO DE 22 AÑOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

Campillo Labrandero, Magda
Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)
Mcl@Unam.Mx

García Minjares, Manuel
Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)
Mminjares@Unam.Mx

Hernández Carrillo, Flora
Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)
Florahc@Unam.Mx

Martínez González, Adrián
Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)
Adrianmartinez38@Gmail.Com

Sánchez Mendiola, Melchor
Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)
Melchorsm@Unam.Mx

Resumen. En el presente trabajo se analizaron, en 22 cohortes reales (1986 a 2007), las historias académicas de 638,426 estudiantes mexicanos pertenecientes a 77 carreras. Por año y carrera se calcularon los indicadores de los alumnos que no concluyeron 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 terminar los estudios. Datos institucionales muestran que los alumnos que no terminan la carrera durante el tiempo adicional tienen pocas posibilidades de hacerlo posteriormente. Utilizamos el término *estudios de licenciatura inconclusos o no conclusión* en lugar de *abandono* porque en la UNAM los estudiantes pueden completar los cursos pendientes en exámenes extraordinarios de manera ilimitada. La metodología empleada permite estimar el porcentaje exacto de créditos acumulados por alumno al momento de agotar su tiempo adicional, los porcentajes de no conclusión oscilan entre 0 y 99% (el 100% corresponde a los egresados). Se plantearon tres preguntas de investigación: 1) ¿cuáles son las carreras con mayor porcentaje de alumnos que no concluyen? 2) ¿en qué áreas de conocimiento se agrupan las carreras con los porcentajes más altos? 3) ¿cómo han variado los porcentajes

de no conclusión al interior de cada carrera y entre carreras a lo largo de los 22 años? La gran ventaja del estudio es que recaba información histórica y hace un seguimiento puntual de cada alumno, por los retos que conlleva obtener datos antiguos, las investigaciones de cohortes reales que abarcan varias décadas son poco frecuentes. Este trabajo tiene un alcance descriptivo y explora formas diferentes de visualizar los datos. Los resultados muestran que, en promedio, solo la mitad de los alumnos que ingresa termina la carrera. Las 15 carreras con los porcentajes más altos de no conclusión, tienen porcentajes por arriba del 75%. Estas carreras pertenecen a las áreas de las “Ciencias físico-matemáticas y de las ingenieras” y de las “Humanidades y las artes”, que en promedio son las que tienen los porcentajes más elevados de estudiantes que no concluyen (69% y 58%, respectivamente). No obstante, también hay carreras de estas dos áreas con porcentajes muy bajos de no conclusión. En general, el egreso ha mejorado con el paso de los años, sin embargo, hay carreras que en 22 años prácticamente no han mejorado. Los resultados del trabajo tienen implicaciones para la planeación universitaria y el desarrollo de políticas educativas.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Estudios inconclusos, Carrera de elección, Cohortes reales.

1. Introducción

Las consecuencias negativas de abandonar la universidad están ampliamente documentadas (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) así como la literatura acerca de la importancia de los factores personales, académicos e institucionales en el desempeño académico y el egreso (Pascarella & Terenzini, 2005).

Dado lo anterior, es muy importante que las universidades puedan hacer diagnósticos oportunos y adecuados que les permitan diseñar estrategias para prevenir el abandono y fomentar la retención escolar.

En un trabajo previo, presentado en CLABES VII (Campillo, García-Minjares, Martínez-González, Sánchez-Mendiola, 2017), estudiamos la relación del sexo con la probabilidad de concluir o no los estudios, en esta ocasión el propósito es entender cómo la carrera de elección se vincula con terminar la licenciatura. El estudio recupera la trayectoria escolar de 638,426 estudiantes mexicanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a lo largo 22 años (cohortes), de 1986 a 2007, pertenecientes a 77 carreras.

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 (Martínez Rizo, 2001). El uso de múltiples cohortes permite

estudiar el cambio de los indicadores a lo largo del tiempo e identificar cohortes más exitosas que otras.

1.1 El contexto universitario

La UNAM destaca por su antigüedad, tamaño y prestigio en América Latina. Atiende alrededor de 350,000 estudiantes: 114,116 de bachillerato, 204,191 de licenciatura y 30,310 de posgrado (ver <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>).

Las carreras que ofrecen se agrupan en cuatro áreas de conocimiento: 1) Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, 2) Ciencias biológicas, químicas y de la salud, 3) Ciencias sociales y 4) Humanidades y artes. La duración de sus planes de estudio oscila entre 8, 9 y 10 semestres y unos pocos 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.

1.2 El estudio y las preguntas

Se plantearon tres preguntas de investigación: 1) ¿cuáles son las carreras con mayor porcentaje de alumnos que no concluyen? 2) ¿en qué áreas de conocimiento se agrupan las carreras con los porcentajes más altos? y 3) ¿cómo han variado los porcentajes de no conclusión al interior de cada carrera y entre carreras a lo largo de los 22 años?

Se utilizó un diseño de cohortes reales (años 1986 a 2007) con el que se dio seguimiento a 638,426 estudiantes desde que ingresaron oficialmente a la licenciatura hasta que agotaron el “tiempo adicional” (50% de la duración de la carrera) que estipula la UNAM para terminar los estudios.

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. 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 descriptivo en el que se utilizó una base de datos longitudinal. Se abarcaron 22 cohortes reales de estudiantes de licenciatura correspondientes a los años

1986 a 2007. En total se analizaron las historias académicas de 638,426 alumnos, cifra que corresponde a toda la población de este nivel educativo. Los datos se limitan a la primera carrera que estudia un estudiante.

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: Número de alumnos inscritos en cada carrera.

Estudios inconclusos: Porcentajes de alumnos 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 alumnos que no concluyeron en un año dado, entre el total de alumnos en la cohorte.

Avance escolar en créditos: Porcentaje de créditos acumulados por el alumno al término del tiempo adicional que otorga la universidad para terminar los estudios. Se calcula dividiendo el número de créditos obtenidos por el alumno entre el total de créditos del plan de estudios por cien.

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.

3. Resultados

Se utilizaron estadísticas descriptivas para analizar la información. Ya que se trabajó con toda la población no fue necesario correr análisis de significancia. La información se analizó con SPSS (versión 23) y las figuras se programaron en R.

Los resultados se presentan en función de las preguntas de investigación y se dividieron en tres partes. En la Tabla 1 se muestra, por cada una de las cuatro áreas de conocimientos y por las 77 carreras, el ingreso y los porcentajes de no conclusión de la licenciatura. Es importante notar que no todas las carreras existen desde 1986, algunas se crearon después (los años que se abarcan por carrera están indicados en la tabla).

Tabla 1. Ingreso y porcentajes de no conclusión de la licenciatura por área de conocimientos y carrera

Área de conocimientos y carreras		Años	Ingreso	Porcentaje no conclusión	Área de conocimientos y carreras		Años	Ingreso	Porcentaje no conclusión
Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías	Ingeniería Topográfica y Geodésica	1989 - 2002	1,151	95	Ciencias Sociales	Sociología	1986 - 2007	7,473	70
	Ingeniería de Minas y Metalurgia	1990 - 2007	895	92		Economía	1986 - 2007	19,210	66
	Ingeniería Geológica	1986 - 2007	1,324	83		Geografía	1986 - 2007	2,967	62
	Matemáticas	1986 - 2007	3,304	79		Ciencias Políticas y Administración	1986 - 2007	11,491	56
	Ingeniería Geomática	2006 - 2007	89	79		Planificación para el Desarrollo Agrícola	1986 - 2007	1,414	54
	Ingeniería Geofísica	1986 - 2007	1,151	78		Relaciones Internacionales	1986 - 2007	16,406	46
	Ingeniería Química Metalúrgica	1986 - 2007	1,386	78		Trabajo Social	1986 - 2007	10,648	43
	Ingeniería Petrolera	1986 - 2007	2,743	78		Ciencias de la Comunicación (periodismo)	1986 - 2007	29,554	42
	Ingeniería Civil	1986 - 2007	15,482	76		Administración	1986 - 2007	31,549	41
	Física	1986 - 2007	4,246	74		Derecho	1986 - 2007	76,439	39
	Matemáticas Aplicadas y Computación	1986 - 2007	8,147	74	Contaduría	1986 - 2007	48,704	35	
	Diseño Industrial	1986 - 2007	2,762	72	Informática	1986 - 2007	2,860	21	
	Ciencias de la Computación	1995 - 2007	864	72	Total	1986 - 2007	258,715	43	
	Ingeniería Mecánica Eléctrica	1986 - 2007	23,137	71	Humanidades y de las Artes	Lengua y Literaturas Modernas Italianas	1987 - 2007	495	89
	Arquitectura	1986 - 2007	27,316	71		Lengua y Literatura Modernas Alemanas	1986 - 2007	415	82
	Ingeniería Mecánica	1994 - 2007	2,284	64		Filosofía	1986 - 2007	4,342	81
	Ingeniería Eléctrica y Electrónica	1994 - 2007	4,008	63		Letras Clásicas	1986 - 2007	956	79
	Ingeniería en Computación	1986 - 2007	14,556	62		Lengua y Literaturas Modernas Inglesas	1986 - 2007	1,515	75
	Ingeniería Química	1986 - 2007	11,295	60		Lengua y Literatura Modernas Francesas	1986 - 2007	379	75
	Arquitectura del Paisaje	1987 - 2007	307	59		Estudios Latinoamericanos	1986 - 2007	2,025	73
Actuaría	1986 - 2007	10,279	58	Literatura Dramática y Teatro		1986 - 2007	2,307	73	
Ingeniería Industrial	1994 - 2007	2,175	57	Lengua y Literatura Hispánicas		1986 - 2007	4,332	72	
Urbanismo	1987 - 2007	396	56	Historia		1986 - 2007	5,895	70	
Ingeniería Mecatrónica	2001 - 2007	396	14	Bibliotecología		1986 - 2007	1,700	69	
Ingeniería en Telecomunicaciones	1992 - 2007	684	8	Enseñanza de Inglés		1986 - 2007	1,133	61	
Total	1986 - 2007	140,377	69	Composición		1986 - 2007	170	60	
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	Ingeniería Agrícola	1986 - 2007	1,686	71		Artes Visuales	1986 - 2007	3,911	60
	Química	1986 - 2007	3,199	68		Piano	1986 - 2007	247	55
	Ingeniería en Alimentos	1986 - 2007	3,923	65		Canto	1986 - 2007	150	51
	Química Industrial	1996 - 2007	544	63		Instrumentista	1986 - 2007	704	51
	Química de Alimentos	1989 - 2007	3,626	62		Educación Musical	1986 - 2007	211	48
	Química Farmacéutico Biológica	1986 - 2007	16,295	61	Diseño Gráfico	1986 - 2007	7,824	48	
	Biología	1986 - 2007	16,196	53	Pedagogía	1986 - 2007	18,168	45	
	Medicina Veterinaria y Zootecnia	1986 - 2007	17,244	52	Comunicación Gráfica	1986 - 1997	2,844	44	
	Optometría	1993 - 2007	1,554	46	Diseño y Comunicación Visual	1998 - 2007	5,422	44	
	Psicología	1986 - 2007	32,794	38	Etnomusicología	1988 - 2007	48	40	
	Cirujano Dentista	1986 - 2007	28,905	36	Total	1986 - 2007	65,193	58	
	Enfermería y obstetricia	1986 - 2007	9,861	35	Total UNAM	1986 - 2007	638,426	50	
	Médico Cirujano	1986 - 2007	37,893	25					
	Ciencias Ambientales	2006 - 2007	32	25					
	Investigación Biomédica Básica	1986 - 2007	260	22					
	Manejo Sustentable de Zonas Costeras	2007 - 2007	7	14					
	Ciencias Genómicas	2004 - 2007	122	11					
	Total	1986 - 2007	174,141	42					

Carreras con mayor porcentaje de alumnos que no concluyen. Los resultados muestran que, en promedio, solo la mitad de los alumnos que ingresa a la licenciatura termina la carrera. Las 15 carreras con los porcentajes más altos de no conclusión, están por arriba del 75% (ver Figura 1). En carreras como “Ingeniería Topográfica y Geodésica”³ e “Ingeniería de Minas y Metalurgia” y “Lengua y Literaturas Modernas Italianas” cerca del 90% de los estudiantes no termina los créditos, le siguen “Ingeniería Geológica”, “Lengua y Literatura Modernas Alemanas” y “Filosofía” con 80%.

³ La carrera de Ingeniería Topográfica y Geodésica se dejó de impartir y parte de sus contenidos se incorporaron a Ingeniería Geomática.

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

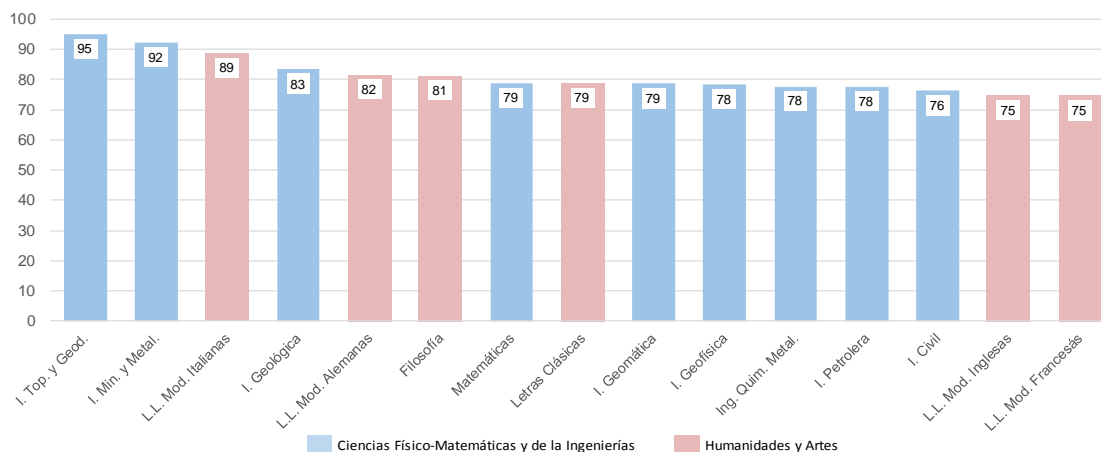


Figura 1. Las 15 carreras con los mayores porcentajes de no conclusión una vez concluido el tiempo adicional (años 1986 a 2007)

Áreas de conocimiento con los porcentajes más altos de no conclusión. Las carreras con los mayores porcentajes de no conclusión pertenecen a las áreas de las “Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías” y de las “Humanidades y las artes”, que en promedio son las que tienen los porcentajes más elevados de estudiantes que no concluyen (69% y 58%, respectivamente). No obstante, también hay carreras de estas dos áreas con porcentajes muy bajos de no conclusión, por ejemplo: Ingeniería Mecatrónica (14%) y Ciencias Genómicas (11%).

Variaciones al interior de cada carrera y entre carreras a lo largo del tiempo. En las Figuras 2 a 5 se muestran datos de los alumnos por carrera y generación. Cada punto representa un alumno. Estas gráficas permiten ver la dispersión a lo largo del tiempo para cada una de las carreras y, a su vez, hacer comparativos entre las carreras. Los diagramas de “cajas y bigotes” que acompañan los datos ilustran la distribución por carrera, en los recuadros se indica la mediana. Con las gráficas se puede ver qué tan pobladas están las diferentes carreras y el grado de avance escolar por créditos de cada alumno. Los porcentajes de no conclusión oscilan entre 0% y 99%. El 100% representa a los alumnos que egresaron y completaron la totalidad de los créditos del plan de estudios. Por ejemplo, en la carrera de “Matemáticas” (Figura 2), de 1986 a 1990 la mitad de los alumnos completó el 5.7% de los créditos, de 1991 a 2000, la mitad de los alumnos completa 10.8 de los créditos y para 2001 a 2007 el valor de la mediana sube a 44. Sin duda hay una mejora, pero aun así muchos alumnos no terminan la carrera y su nivel de avance es muy bajo.

Los resultados muestran que, a lo largo de los años, al interior y entre las carreras ha habido gran variabilidad en el número de alumnos que no logran terminar la licenciatura, por consiguiente, el egreso también ha cambiado. En general, en todas las carreras el número de egresados ha aumentado en el tiempo, no obstante, hay carreras en las que sigue siendo muy bajo.

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

Aun cuando más carreras de las áreas de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías y de las Humanidades y las Artes tienen bajos porcentajes de egreso, en todas las áreas hay carreras de alto riesgo.



Figura 2. Avance escolar de 1986 a 2007 de las carreras del área de la Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías una vez concluido el tiempo adicional que estipula la UNAM

Notas: Los valores en los recuadros indican la mediana.
De 0% a 99% se indica la no conclusión de los estudios. El 100% corresponde a los alumnos que completaron los créditos del plan de estudios cursado.

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

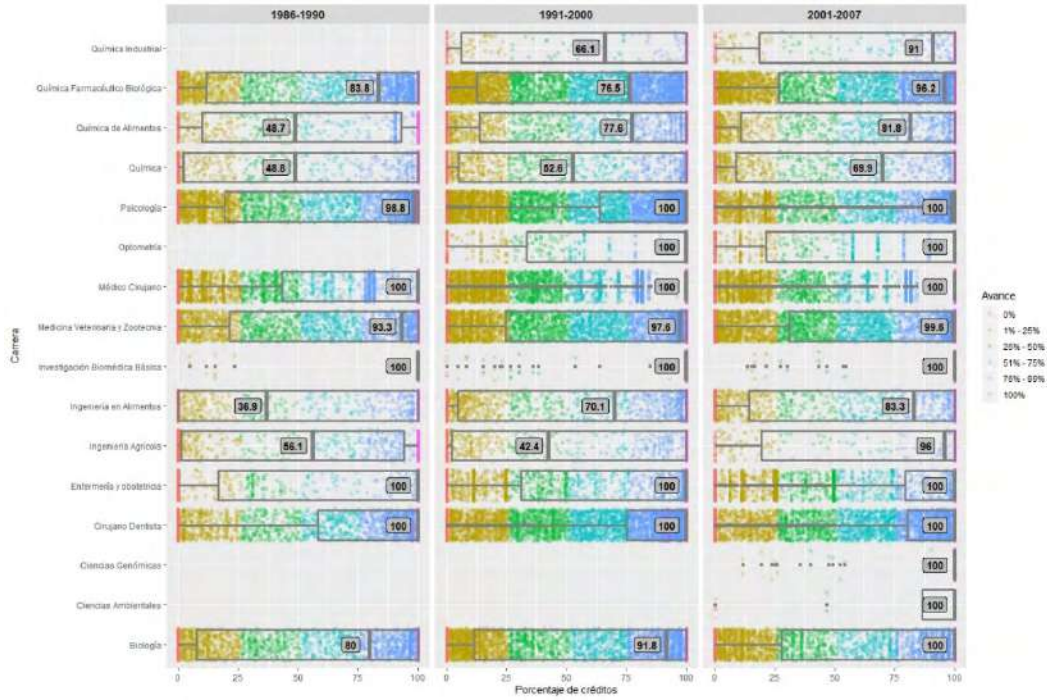


Figura 3. Avance escolar de 1986 a 2007 de las carreras del área de la Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud una vez concluido el tiempo adicional que estipula la UNA

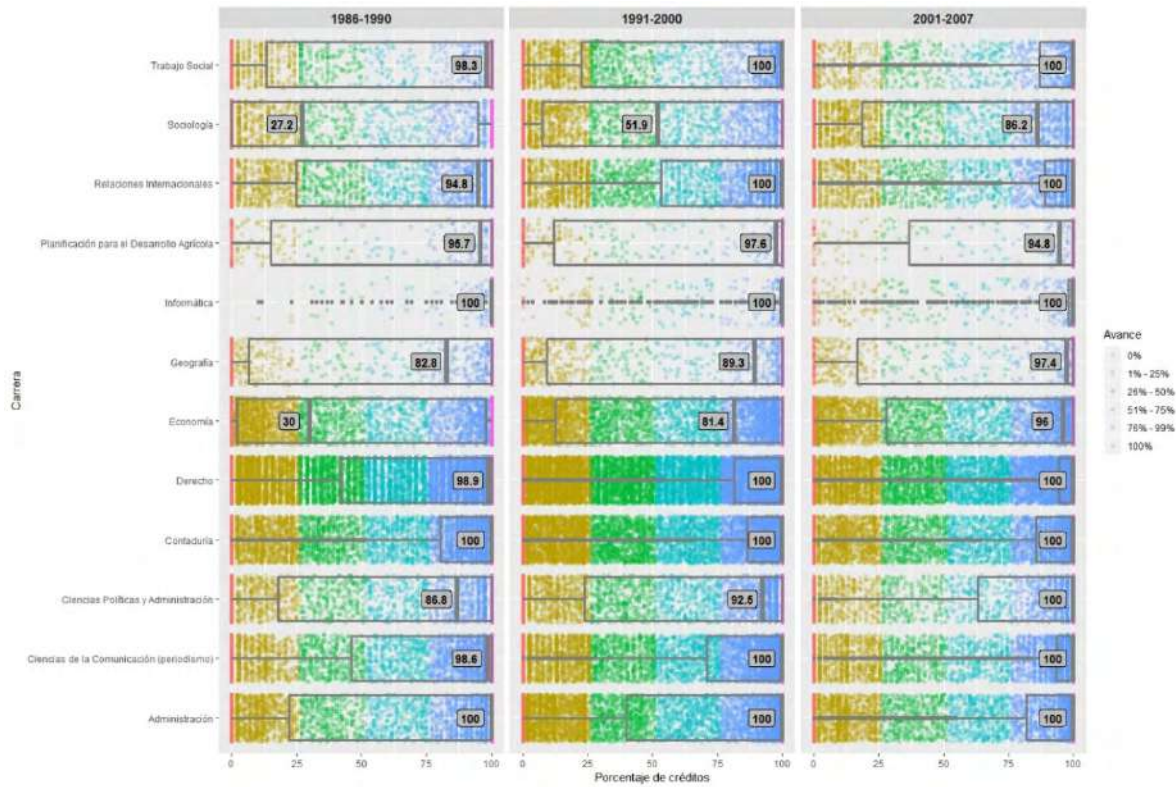


Figura 4. Avance escolar de 1986 a 2007 de las carreras del área de las Ciencias Sociales una vez concluido el tiempo adicional que estipula la UNAM

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

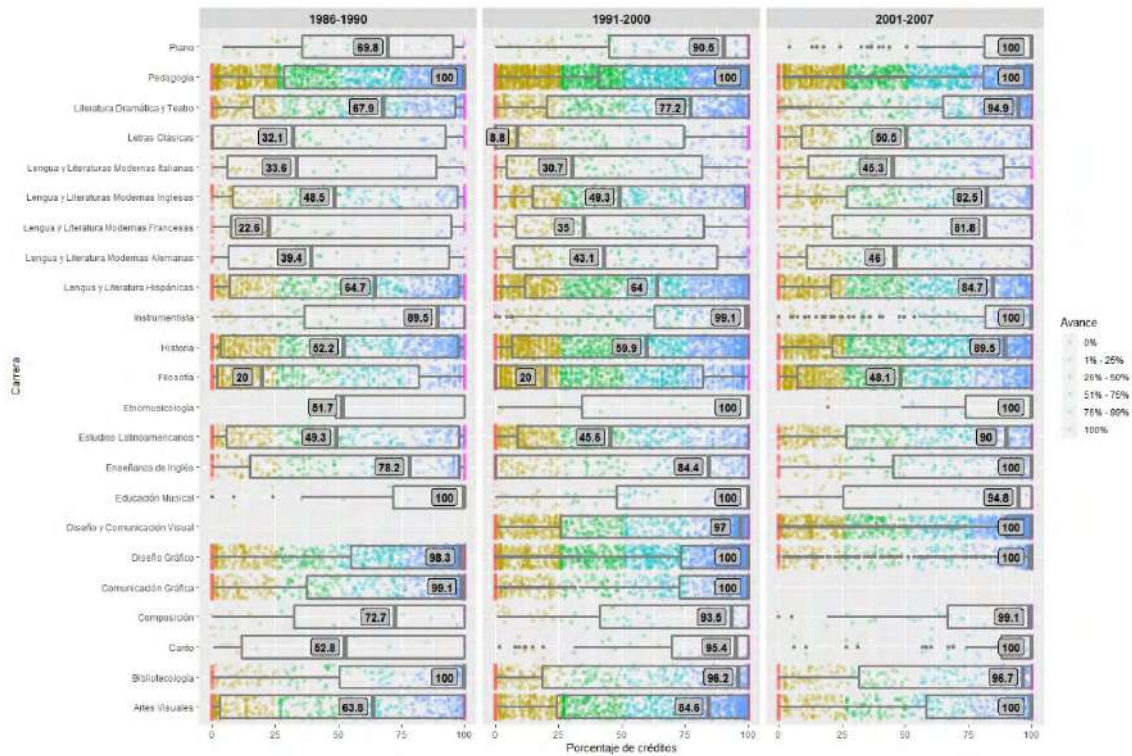


Figura 5. Avance escolar de 1986 a 2007 de las carreras del área de Humanidades y Artes una vez concluido el tiempo adicional que estipula la UNAM

4. Conclusiones

El propósito de este trabajo fue mostrar el vínculo que existe entre la carrera de elección y no terminar los estudios de licenciatura. Los datos indican que hay variaciones importantes entre la carrera que se escoge y la eficiencia terminal. Es importante recordar 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. Son muy pocos los estudiantes que después logran terminar los créditos, por lo tanto, los datos reflejan el abandono y el rezago. Si bien es ampliamente conocido que las carreras pertenecientes a las matemáticas y las ingenierías tienen un alto abandono, nuestro estudio pone en evidencia que carreras de otras disciplinas en las áreas de las humanidades, las artes y las ciencias sociales también tienen altos índices de no conclusión y que estos patrones se han mantenido a lo largo de los años. Los resultados demuestran que los porcentajes de alumnos que no terminan son alarmantes en algunas carreras. No obstante, las series históricas permiten evaluar cómo ha evolucionado cada carrera a lo largo del tiempo, de manera que se puedan hacer comparativos al interior y entre carreras con el fin de generar estrategias institucionales globales.

El estudio tiene la fortaleza metodológica de usar cohortes reales que permiten calcular indicadores confiables y precisos, sobre cada uno de los alumnos a lo largo de un periodo de

22 años, con alta validez externa. Asimismo, las gráficas presentadas muestran grandes cantidades de información de manera concisa con el fin de apoyar la adecuada toma de decisiones. La visualización simultánea de múltiples carreras permite obtener un panorama real, identificar aquellas carreras de mayor riesgo, compararlas con otras y ver cambios en el tiempo. El estudio forma parte de una investigación más amplia que busca conocer factores personales, académicos e institucionales asociados al abandono, rezago y egreso en la licenciatura. Futuras fases incluirán 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. Research. Dept. IV. Title. V. Series.* Inter-American Development Bank.
- Braxton, J., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 30*.
- Campillo M, García-Minjares M, Martínez-González A, Sánchez-Mendiola M (2017). *Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: la experiencia mexicana en los últimos 20 años*. Trabajo presentado en Córdoba, Argentina: Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Escolar (VII CLABES).
- 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.
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. 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.
- 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.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LA IMPORTANCIA DE LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO EN LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL FORTALECIMIENTO DE SU PROGRESIÓN ACADÉMICA

Línea 1: Factores asociados al abandono.

Salinas García, Carla Paz
González Clares, María José
Universidad Tecnológica de Chile INACAP
csalinasg@inacap.cl

Resumen. El presente trabajo tiene como objetivo examinar la importancia de las pruebas diagnósticas con respecto a la deserción de primer año de los estudiantes en una institución de educación superior chilena. Se trata de dos pruebas de diagnóstico asociadas a las áreas de matemática y comunicación, las cuales son rendidas por los estudiantes una vez que se matriculan por primera vez en esta institución. El propósito de estas pruebas es poder determinar el nivel de desarrollo de las competencias que son requeridas para el inicio de la trayectoria académica en la educación superior. Este estudio es relevante dado que en el actual contexto chileno se ha incrementado el acceso a la educación superior hacia otros sectores sociales, existiendo en la actualidad una serie de instituciones no selectivas, siendo la institución donde se llevó a cabo este estudio una de ellas. Por lo tanto, surge la necesidad de contar con instrumentos que resulten ser buenos indicadores de un potencial abandono de este nuevo perfil de estudiantes que ingresan a la educación superior para poder tomar acciones que permitan subsanar debilidades detectadas y con esta evidencia fortalecer la progresión y apuntar a una mayor retención de los estudiantes. En este contexto, se buscó encontrar una relación entre los resultados de las pruebas de diagnóstico de los estudiantes nuevos de las cohortes 2014 y 2015, y si abandona o no sus estudios durante el primer año. Se utilizó un modelo de regresión logística como metodología estadística controlando por variables institucionales, de educación previa al ingreso a la institución, características personales y variables socioeconómicas. Como resultado de esta aplicación, se verificó que existe una relación estadísticamente significativa entre el resultado que los estudiantes obtienen en esta evaluación inicial y la deserción de primer año, obteniendo un indicador de la curva ROC de un 67,9%.

Descriptor o Palabras Clave: Evaluaciones diagnósticas iniciales, Progresión Académica, Abandono, Regresión logística.

1. Introducción

El gran incremento en la matrícula de educación superior en Chile, durante las últimas décadas, generada a raíz de la reestructuración del sistema educativo terciario y las reformas en los mecanismos de financiamiento provocó un alza en la oferta de instituciones de niveles tanto técnicos como profesionales, llegando a duplicar la matrícula total desde 2005 a la fecha (CNED, 2018). En base a este panorama, hubo un aumento en la variabilidad de perfiles de estudiantes llegando a un mayor alcance de los grupos socioeconómicos (Espinoza y González, 2007).

Aun cuando existen instituciones que utilizan procesos de admisión selectivos, también se encuentran las no selectivas, que responden a la demanda por ingresar a la educación superior. Estas se focalizan principalmente en aquellos estudiantes socioeconómicamente más desfavorecidos, que no cumplen con los requisitos académicos exigidos por las instituciones selectivas (Donoso y Cancino, 2018). En consecuencia, y con la opción de ingresar libremente a la educación superior sin necesidad de pasar por un proceso de selección, el perfil de los estudiantes que ingresan a instituciones no selectivas se caracteriza por una heterogeneidad en sus niveles de desarrollo, panorama provocado por una exacerbada segregación existente entre los establecimientos de este nivel en términos socioeconómicos y académicos (Bellei, 2009).

Se busca que el proceso de adaptación a la educación superior desde la enseñanza secundaria (ES) no resulte un desafío para el estudiante que se integra a una nueva institución, y por lo mismo, la institución debe contar con el mayor nivel de información disponible sobre cada uno de los integrantes de la nueva cohorte, pues al acceder a ésta su progresión constituye una responsabilidad compartida entre ellos y la institución en la que se matricularon. De ahí que se deben tomar acciones para caracterizar a los estudiantes nuevos en los ámbitos académico, personal y motivacional que favorezcan la inclusión y con eso su progresión académica (Ayala et al., 2013).

Es bien conocido que existe una multicausalidad en la deserción, asociada a características familiares, socioeconómicas, motivacionales, de educación previa, además del nivel de integración académica y social (Tinto, 1975). Por lo tanto, no contar con instrumentos que entreguen información sobre el nivel de desarrollo obtenido en la educación secundaria, puede traducirse en un fracaso académico y una posible deserción pues puede que expliquen, en parte, la deserción de los programas (Jiménez, Lagos y Durán, 2011).

INACAP es una de las instituciones no selectivas con mayor volumen de matrículas y cobertura en Chile, se conforma por un sistema integrado de educación superior constituido por el Centro de Formación Técnica (CFT), el Instituto Profesional (IP) y la Universidad Tecnológica de Chile (UTC). Dentro del proceso de matrícula, se incluye la rendición de pruebas de diagnóstico inicial en las áreas de matemática y comunicaciones, entre otras. Su propósito es poder determinar el nivel de desarrollo de las competencias que son requeridas para el inicio de la trayectoria académica en la educación superior a partir de su preparación en la educación previa.

Con esta información, se hace menester evidenciar la existencia de una relación entre el desempeño de los estudiantes en las pruebas de diagnóstico y la deserción de primer año, en función de tomar acciones que permitan subsanar debilidades detectadas facilitando la adaptación del estudiante y con esto ayudar a su progresión y retención.

En el presente artículo, se estudia dicha relación a partir de un modelo de regresión logística considerando los resultados en las pruebas de diagnóstico de matemática y comunicaciones rendidas por estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 y su deserción observada en 2015 y 2016 respectivamente. Se controla por variables institucionales, de educación previa al ingreso a la institución y variables socioeconómicas.

2. Metodología

El enfoque investigativo del presente estudio corresponde a uno correlacional, basado en la evidencia empírica del desempeño y trayectoria de los estudiantes de primer año. Se utilizó como técnica estadística, la regresión logística que considera como variable respuesta una medida dicotómica (éxito/ fracaso) y que describe la probabilidad de éxito en términos de variables explicativas que caracterizan a la población de interés (Dobson y Barnett, 2008).

El análisis se basa en encontrar relaciones entre el desempeño de los estudiantes en las pruebas de diagnóstico y si éstos desertan en el programa de estudios durante el primer año. Se procedió de manera descriptiva en una primera instancia para seguir con el ajuste de un modelo de regresión logística explicando la deserción a partir de los resultados en ambas pruebas de diagnóstico, considerando además variables de control.

3. Datos

Se cuenta con información de estudiantes de primer año matriculados en INACAP durante los años 2014 y 2015, que rindieron las evaluaciones diagnósticas de matemáticas y comunicaciones. Ésta consta de 70.215 estudiantes distribuidos en las 12 áreas académicas de INACAP, con 33.912 registros para la cohorte 2014 y 36.303 para la cohorte 2015.

Cada instrumento de medición de competencias cuenta con 30 preguntas de selección múltiple, con un puntaje posible en un rango de 0 a 100 puntos. En el caso de matemáticas, esta prueba está dividida en 4 dimensiones, “Resolución de problemas”, “Proporcionalidad y porcentajes”, “Álgebra y Ecuaciones” y “Funciones”. De la misma forma, para la prueba de comunicación, las competencias se miden en las dimensiones de “Comprensión de lectura”, “Comunicación” y “Producción de texto”. Se considera como variable respuesta el estado de deserción de ambas cohortes estudiadas después de un año desde su matrícula (deserta/no deserta), es decir, en 2015 y 2016 respectivamente.

Como variables de control se utilizó un set de información con características propias del estudiante como su edad (Menor o igual a 18 años/ Entre 18 y 21 años/ Entre 21 y 25 años/ Mayor de 25 años) y género (Femenino/ Masculino), además de variables que caracterizan su nivel de enseñanza previa como el tiempo desde el egreso de la educación secundaria (Años académico anterior / Hace 2 años académicos / Hace más de 2 años académicos) y dependencia administrativa del establecimiento secundario del que egresó (Sin Información/ Municipal / Particular Subvencionado/ Particular Pagado).

Por otro lado, se consideran variables institucionales como la jornada de estudio (diurna/ vespertina), el área académica y la institución en la que se matriculó el estudiante en el sistema integrado (CFT/ IP/ UTC). Adicionalmente, se utilizaron variables de tipo socioeconómicas como si el estudiante cuenta con algún tipo de beneficio económico para estudiar en la institución (SI/ NO) y también el índice de vulnerabilidad escolar (en un rango de 0 a 1) que corresponde a una aproximación del grupo socioeconómico al que pertenece el alumno.

4. Resultados

A partir del universo de las cohortes consideradas, el desempeño académico de los estudiantes en la prueba de diagnóstico de matemáticas muestra un comportamiento simétrico en torno a una media de 56,3 puntos con una desviación estándar de 19,7 puntos. Teniendo un mayor desempeño en la dimensión de resolución de problemas. Mientras que la distribución de los resultados en la prueba de comunicaciones presenta una asimetría hacia a la izquierda con una media de 62,8 puntos y una desviación estándar de 15,6 puntos. En este caso las dimensiones con mejor resultado promedio corresponden a las de comprensión lectora y comunicación. El porcentaje de deserción para esta población corresponde a un 29,4%.

Un primer análisis recae en el hecho de que a medida que el puntaje en la prueba de diagnóstico aumenta, en cualquier dimensión de cualquiera de las dos pruebas, el porcentaje de estudiantes que desertan en primer año es decreciente. Es decir, de manera descriptiva, se tiene que el rendimiento del estudiante en su primera evaluación dentro de INACAP es determinante en su comportamiento futuro asociado a la deserción, por lo tanto, este es el primer indicio para tomar acciones en pos de retener a los alumnos con puntajes más bajos.

Se busca explicar la deserción de primer semestre a partir del desempeño de los estudiantes en las evaluaciones diagnósticas de matemática y comunicación, controlando por variables de tipo socioeconómicas, de educación previa, institucionales y características personales de los estudiantes. Se desprende una asociación significativa bajo el test de chi cuadrado entre el tiempo desde el egreso de la educación secundaria (ES) y la edad del estudiante, y también una asociación significativa bajo el mismo test entre el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y la dependencia administrativa del establecimiento secundario del estudiante.

De acuerdo a lo observado y de la multicolinealidad que se genera en base a las asociaciones descritas previamente, se ajustan dos modelos de regresión logística, los cuales son descritos en la Tabla 1. Se estudia la correcta clasificación de quienes desertan a través de la Curva de ROC, obteniendo en ambos modelos un indicador de área bajo esta curva de un 67,9%.

A partir de la Tabla 1 se observa que, al controlar por características antes mencionadas, quienes obtienen un puntaje entre 40 y 60 puntos en la prueba de matemáticas tienen 24% menos chances de desertar con respecto a quienes obtienen menos de 40 puntos, mientras que quienes obtienen puntajes sobre 60 puntos tienen 49% menos chances de desertar considerando la misma referencia. Con respecto al puntaje obtenido en la prueba de comunicación, quienes obtienen entre 50 y 65 puntos tienen 15% menos chances de desertar de la educación superior con respecto a quienes tienen un puntaje menor o igual a 50 puntos.

Bajo la misma referencia, quienes obtienen más de 65 puntos tienen un 27% menos chances de desertar.

Tabla 1. Valores ajustados para la deserción considerando variables de control.

Variable	Modelo 1		Modelo 2	
	Estimado ⁴	Odds Ratio	Estimado	Odds Ratio
Puntaje en Matemática: <= 40				
40 - 60	-0,28 (***)	0,75	-0,28 (***)	0,76
>=60	-0,67 (***)	0,51	-0,65 (***)	0,52
Puntaje en Comunicación: <= 50				
50 - 65	-0,16 (***)	0,85	-0,17 (***)	0,84
>=65	-0,32 (***)	0,73	-0,32 (***)	0,72
Jornada: Diurna				
Vespertina	0,5 (***)	1,66	0,46 (***)	1,59
Institución: C.F.T.				
I.P.	-0,15 (***)	0,86	-0,13 (***)	0,88
U.T.C.	-0,31 (***)	0,74	-0,3 (***)	0,74
Área Académica: Alta proyección				
Alta Vocación de Servicio	0,00	1,00	0,00	1,00
Alta Vocación de Servicio y Proyección	-0,23 (***)	0,80	-0,24 (***)	0,79
Baja Vocación de Servicio y Proyección	0,26 (**)*	1,29	0,26 (***)	1,3
Sexo: Femenino				
Masculino	0,27 (***)	1,31	0,26 (***)	1,3
Dep. Administrativa ES: Municipal				
Particular Pagado	-0,15 (***)	0,86	-	-
Particular Subvencionado	-0,15 (***)	0,86	-	-
Sin Información	0,26 (***)	1,29	-	-
IVE: Alto				
Medio	-	-	-0,16 (***)	0,86
Bajo	-	-	-0,31 (***)	0,73
Nulo	-	-	-0,28 (***)	0,76
Tiempo egreso ES: Año Anterior				
Hace 2 años Académicos	-0,07 (**)	0,93	-	-
Hace más de 2 años Académicos	-0,15 (***)	0,86	-	-
Edad: 18 -				
(18,21]	-	-	0,15 (***)	1,16
(21,25]	-	-	0,17 (***)	1,18
26 +	-	-	0,04	1,04
Tiene Beneficio: Sin Beneficio				
Con Beneficio	-0,88 (***)	0,42	-0,9 (***)	0,4

⁴ Código de significancia: 0 '****' 0.001 '***' 0.01 '**' 0.05 '*' 0.1 '.' ' ' 1

Intercepto:	0,05	-	-0,02	-
-------------	------	---	-------	---

5. Conclusiones y Discusión

Consecuentemente a lo visto de forma empírica, a medida que el estudiante obtiene mejores resultados en la prueba de diagnóstico inicial, las oportunidades de desertar son menores con respecto a quien obtiene resultados bajos. De esta manera, al utilizar variables de control como la edad, género o si tienen beneficios, entre otras, se demuestra que el nivel de conocimientos desarrollados previo al ingreso al Sistema Integrado INACAP, marca un precedente importante a la hora de abandonar los estudios de educación superior.

Dado que esta Institución es no selectiva, las características de los estudiantes son altamente heterogéneas y por tanto, se hace necesario contar con herramientas que permitan identificar a aquellos estudiantes que vienen con condiciones más desfavorables. Se subentiende de esto, lo importante de contar con pruebas de diagnóstico eficientes, que permitan medir los conocimientos previos de los estudiantes para apoyarlos mediante nivelaciones, programas de ayudantías o reforzamientos evitando así su deserción futura.

Actualmente, el sistema integrado INACAP cuenta con un programa de nivelación dentro Sistema de apoyo a la progresión académica el cual es obligatorio para aquellos estudiantes nuevos que poseen un resultado en la prueba de diagnóstico de matemática inferior a 30 puntos y que posean una asignatura madre relacionada al área de matemática.

Una línea interesante de indagar y discutir es la importancia de los resultados de la evaluación de comunicación en programas de estudio netamente científicos, dada la conocida necesidad de competencias comunicativas en este perfil de estudiantes para el desarrollo. Con esta información disponible se pueden emplear diversas iniciativas que subsanen estas debilidades como las desarrolladas por Torres et al. (2015).

6. Referencias

- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C., Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En AEQUALIS (Eds.), Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad, 145-170. Santiago, Chile: AEQUALIS
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(1), 325-345.
- Consejo Nacional de Educación (2018). Matrícula Sistema de Educación Superior. Disponible en: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Dobson, A. J., & Barnett, A. (2008). An introduction to generalized linear models. CRC press.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, Universidad de Chile (2018). Prueba de Selección Universitaria (PSU). Disponible en: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/pruebas-y-mediciones/110120/prueba-de-seleccion-universitaria-psu>

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

Donoso, S., & Cancino, V. (2018). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26).

Espinoza Díaz, O., & González Fiegehen, L. E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 45-57.

Torres, L., Calle, M., Soto, J., De Castro, E., García, L., Moreno, M.,González, R. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGENIERO EN EL SIGLO XXI: EXPERIENCIAS EN DOS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA.

Jiménez, M., Lagos, F., & Durán, F. (2011). Equidad en el acceso, permanencia, logros y resultados de la educación superior chilena. *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. 21-88. Santiago: Aequalis/INACAP.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO EN ESTUDIANTES DE GRUPOS VULNERABLES. CASO ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL

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

Sandoval, Iván
Sánchez, Tarquino
Velasteguí, Viviana
Naranjo, David

Escuela Politécnica Nacional – Ecuador
ivan.sandoval@epn.edu.ec

Resumen. En Ecuador, el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) está regulado por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). La asignación de los cupos se realiza automáticamente en función de los cupos disponibles en cada IES, de la demanda que exista por una determinada carrera y del puntaje obtenido (nota de postulación) en el Examen Nacional de Evaluación Educativa “Ser Bachiller”. Además, la SENESCYT implementó una política de acción afirmativa que amplía el acceso a la Educación Superior para los postulantes de grupos históricamente excluidos, mediante el Proyecto denominado Política de Cuotas, beneficio que se asigna en función de un índice de vulnerabilidad obtenido a través de la Encuesta de Factores Asociados. En 2017, la SENESCYT incluyó, entre los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela Politécnica Nacional (EPN), a aquellos pertenecientes al segmento poblacional de Política de Cuotas, a pesar que, en promedio, la nota de postulación de estos estudiantes era inferior a la obtenida por el resto. Se evidenció una deficiente preparación académica previa, y se observó que el porcentaje de aprobación para este segmento poblacional era inferior que el de la población general. Estos antecedentes podrían repercutir, potencialmente, en el abandono del sistema de estudios, por esta razón, en el presente estudio se planteó identificar los factores asociados al abandono en los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN, en particular del grupo de Política de Cuotas. En primera instancia, se llevó a cabo un análisis de la varianza sobre el porcentaje de abandono, agrupado por segmento poblacional, para los periodos académicos 2017-A y 2017-B. Adicionalmente, mediante el uso de algoritmos Top Down Induction of Decision Trees, se identificaron los principales factores que inciden en el abandono universitario. Los resultados revelaron que el porcentaje de abandono entre segmentos poblacionales para estos dos periodos académicos presenta diferencias significativas, estableciéndose así que los estudiantes de Política de Cuotas son los más propensos a reprobar el Curso de Nivelación y abandonar la Universidad. Se identificó que los factores asociados al abandono, de los estudiantes de grupos vulnerables, son: el ingreso económico,

la nota de postulación y la provincia de procedencia. Por estas razones, se cuestiona la efectividad de esta política de acción afirmativa, de insertar estudiantes de grupos vulnerables al Sistema de Educación Superior, sin un acompañamiento académico específico y una adecuada ayuda financiera para estos estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Grupos Vulnerables, Perfiles de Abandono, Factores Asociados.

1. Introducción

En Ecuador, el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) está regulado por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Entre los requisitos que deben cumplir los postulantes a una IES, durante el proceso de admisión, se encuentran: rendir el Examen Nacional de Evaluación Educativa “Ser Bachiller” y completar la Encuesta de Factores Asociados. Si bien no existe un puntaje mínimo establecido para postular a una carrera en una IES (este varía en cada proceso de admisión para una determinada IES), la asignación de los cupos se realiza automáticamente en función de la nota de postulación (puntaje obtenido en el examen “Ser Bachiller”), de los cupos disponibles de cada IES y de la demanda que exista por una determinada carrera; en general, los postulantes que obtienen los puntajes más altos en dicho examen tienen mayor probabilidad de acceder a un cupo (Proceso de Admisión, 2018). No obstante, en 2014, la SENESCYT implementó una política de acción afirmativa que ampliara el acceso a la Educación Superior para los postulantes en situación de mayor vulnerabilidad económica y social, mediante el Proyecto Política de Cuotas (Di Caudo, 2015); de este modo, un aspirante al que se le haya facultado participar en el Programa de Política de Cuotas puede postular, preferentemente, al 15 % de la oferta académica presentada por las IES públicas, aun cuando su nota de postulación no haya sido la mínima requerida para acceder a una determinada IES durante un proceso de admisión en específico (Proceso de Admisión, 2018; SNNA, 2017).

La determinación de los beneficiarios del Programa de Política de Cuotas se lleva a cabo a través de la información autodeclarada por cada postulante en la Encuesta de Factores Asociados, en dicha encuesta se determina un índice de vulnerabilidad, cuyos valores más bajos (que denotan mayor vulnerabilidad) corresponden a los postulantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos, a aquellos que presentan algún tipo de discapacidad o a quienes se encuentran en el decil más bajo de acuerdo con sus características socioeconómicas; de este modo, los postulantes, cuyas características indican que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, son habitualmente a quienes se les asigna al segmento poblacional de Política de Cuotas (SNNA, 2017).

A partir de 2017, la SENESCYT incluyó, entre los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela Politécnica Nacional (EPN), a aquellos pertenecientes al segmento poblacional de Política de Cuotas. Se evidenció que el promedio de la nota de postulación de estos estudiantes era inferior a la obtenida por aquellos pertenecientes a los otros segmentos poblacionales, lo cual denotaba una preparación académica previa deficiente. Asimismo, la información semestral

presentada por la Dirección de Gestión de la Información y Procesos (DGIP) de la EPN, reveló que, para los semestres 2017-A y 2017-B, el porcentaje de aprobación en el Curso de Nivelación para los estudiantes de Política de Cuotas fue inferior que el de los estudiantes de los demás segmentos poblacionales.

Estos antecedentes, tanto académicos como socioeconómicos, de los estudiantes de Política de Cuotas, suponen una problemática que afecta negativamente a su permanencia en la Universidad, esta afirmación se respalda en el hecho de que, en diversos estudios, se han asociado factores como la falta de preparación académica previa y las dificultades económicas y financieras como potenciales causales del abandono del Sistema de Educación Superior (Amo & Santelices, 2017; Montoya, 2014; Orozco, Suárez, Olarte, Cabanzo y Beltrán, 2017); sin embargo, no son los únicos factores que inciden en el abandono, pues es necesario considerar al mismo como un fenómeno colectivo, en el que confluyen tanto factores endógenos como exógenos al mismo sistema (Vásquez, 2003).

Es por ello que, en respuesta a la problemática descrita, en el presente estudio se planteó como objetivo identificar los factores asociados al abandono en los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN, en particular del grupo de Política de Cuotas.

2. Metodología

2.1 Análisis descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo de los 2297 estudiantes que se matricularon en la EPN durante los semestres 2017-A y 2017-B; para este análisis se consideró la información de la nota de postulación, los porcentajes de aprobación y abandono en función del segmento poblacional al que pertenecían, del mismo modo, se analizó la información del tipo de abandono y del colegio y provincia de procedencia. Todos estos datos fueron obtenidos de las bases de datos de la SENESCYT y la DGIP.

2.2 Análisis de la Varianza de un Factor

Se llevó a cabo un Análisis de la Varianza de un Factor (ANOVA) para determinar la existencia de diferencias significativas entre el porcentaje de abandono para cada segmento poblacional. Para ello se utilizó el software SPSS, en el cual se construyó una tabla con los datos del porcentaje de abandono agrupado por segmento poblacional, para los periodos académicos 2017-A y 2017-B. Se consideró como variable dependiente al porcentaje de abandono y como factor al segmento poblacional. Una vez obtenidos los resultados se llevó a cabo un análisis post hoc, a través de la prueba de Tukey, para complementar el ANOVA. Para este análisis, se consideró como abandono los casos en los que los estudiantes reprobaron el curso de nivelación y no lo repitieron el siguiente semestre.

2.3 Determinación de Factores Asociados al Abandono Mediante Algoritmos Top Down Induction of Decision Trees (TDIDT)

Se realizó un preprocesamiento de la información con el objetivo de evitar problemas relacionados con datos faltantes o incompletos, de este modo, se depuró la base de datos

para optimizar el proceso de minería de la información (Heredia, Amaya, & Barrientos, 2015), de este modo, se trabajó con la información de 877 estudiantes matriculados en 2017-A; las variables independientes consideradas para este análisis fueron: edad, género, provincia, jornada, tipo de curso de nivelación, nota de postulación, segmento poblacional e ingreso económico (sueldo), mientras que la variable dependiente fue el abandono. Para el abandono se consideraron tres casos: abandono en primera matrícula (Abandono 1), abandono en segunda matrícula (Abandono 2) y no abandona.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el uso del algoritmo TDIDT con el lenguaje de programación R (Ihaka & Gentleman, 1996), a través del cual buscó identificar las variables independientes que influyeron en mayor proporción en el abandono (variable dependiente) (Orea, Vargas, & Alonso, 2005).

Se efectuó un primer análisis en cual se consideró a todos los estudiantes matriculados en 2017-A, para el segundo análisis se consideró únicamente a los estudiantes procedentes de Colegios Fiscales y, finalmente, se llevó a cabo un análisis en el que se consideró únicamente a los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, correspondientes al segmento poblacional de Política de Cuotas.

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivo

Se identificó que, del total de estudiantes matriculados durante los semestres 2017-A y 2017-B, el 88 % correspondió a la Población General, seguido por el 9 % correspondiente a Política de Cuotas, mientras que los segmentos poblacionales con el menor porcentaje de estudiantes fueron Mérito territorial y Grupo de Alto Rendimiento (GAR) con el 2 % y 1 %, respectivamente. De acuerdo con la Tabla 1, se observa que el promedio de la nota de postulación de los estudiantes de Política de Cuotas fue inferior al promedio requerido para ingresar a la EPN en cada periodo analizado, asimismo, en la Tabla 2, se observa que el porcentaje de aprobación de los estudiantes de Política de Cuotas fue menor que el del resto de estudiantes, además, se aprecia que el porcentaje de aprobación en primera matrícula incrementó en el semestre 2017-B para todos los estudiantes excepto para los de Política de Cuotas, por otro lado, en la Tabla 3 se observa que el mayor porcentaje de abandono correspondió a los estudiantes del grupo de Política de Cuotas.

Tabla 1. Promedio de la nota de postulación, agrupada por segmento poblacional, de los estudiantes que ingresaron a la EPN en los semestres 2017-A y 2017-B.

Segmento Poblacional	Periodo de ingreso	
	2017-A	2017-B
Grupo de Alto Rendimiento	972	967
Mérito Territorial	920	925
Política de Cuotas	753	763
Población General	849	829
Promedio EPN	844	825

Tabla 2. Porcentaje de aprobación, agrupado por segmento poblacional, de los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

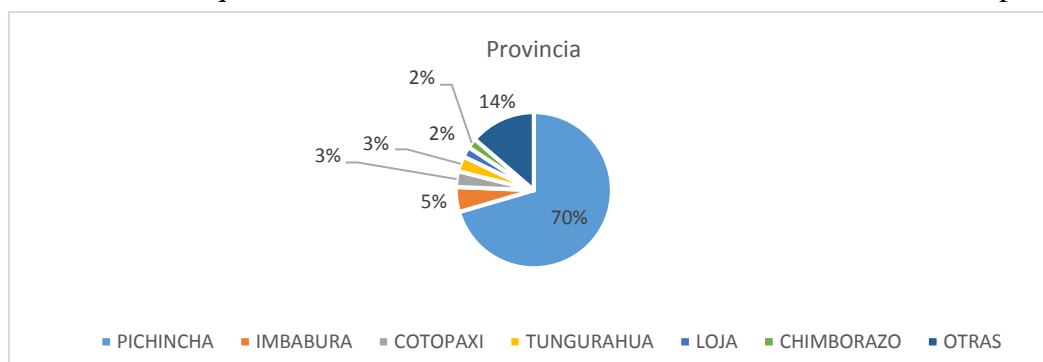
Segmento Poblacional	Periodo de ingreso		
	2017-A		2017-B
	Primera Matrícula	Segunda Matrícula	Primera Matrícula
Grupo de Alto Rendimiento	33.3%	25.0%	68.8%
Mérito Territorial	0.0%	62.5%	38.2%
Política de Cuotas	4.1%	9.1%	3.6%
Población General	7.3%	31.1%	14.3%

Tabla 3. Porcentaje de abandono, agrupado por segmento poblacional, de los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

Segmento Poblacional	Periodo de ingreso	
	2017-A	2017-B
Grupo de Alto Rendimiento	0.00%	0.00%
Mérito Territorial	11.11%	20.59%
Política de Cuotas	28.57%	38.57%
Población General	11.00%	23.04%

Figura 1. Total de estudiantes agrupados por provincia de procedencia, matriculados en el Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

Además, se observó que cerca del 65 % de estudiantes matriculados durante estos periodos



no abandonó el Curso de Nivelación, mientras que el 32 % lo abandonó en primera matrícula y el 3 % restante lo abandonó en segunda matrícula. Se determinó que el 59 % de los estudiantes matriculados provinieron de colegios fiscales. En la Fig. 1, se observa que la mayor parte de estudiantes provinieron de la provincia de Pichincha, la cual es en la que se encuentra ubicado el campus de la EPN

3.2 Análisis de la Varianza de un Factor

En la Tabla 4, se observan los resultados del ANOVA, se aprecia que el p-valor es inferior a 0,05, por lo cual se puede concluir que existen diferencias significativas entre el porcentaje de abandono para los diferentes segmentos poblacionales.

Tabla 4. Resultados del ANOVA de un factor para el porcentaje de abandono, agrupado por segmento poblacional, de los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p-valor
Entre grupos	1128,662	3	376,221	8,989	0,030
Dentro de grupos	167,410	4	41,853		
Total	1296,072	7			

En la Tabla 5 se observan los resultados de la prueba de Tukey, se aprecia que los grupos que presentan diferencias significativas en el porcentaje de abandono son GAR y Política de Cuotas, esta información podría ser un indicador preliminar de uno de los factores asociados al abandono, pues son los grupos que tienen las notas de postulación más altas y las más bajas, respectivamente.

Tabla 5. Resultados de la prueba de Tukey para el porcentaje de abandono, agrupado por segmento poblacional, de los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

(I) Segmento Poblacional	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
				Límite inferior	Límite superior	
GAR	Mérito Territorial	-15.84967	6.46935	0.209	-42.1855	10.4861
	Políticas de Cuotas	-3,357,143	6.46935	0.022	-59.9072	-7.2356
	Población General	-17.02333	6.46935	0.175	-43.3591	9.3125
Mérito Territorial	Grupo de Alto Rendimiento	15.84967	6.46935	0.209	-10.4861	42.1855
	Políticas de Cuotas	-17.72176	6.46935	0.158	-44.0576	8.6140

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

Políticas de Cuotas	Población General	-1.17366	6.46935	0.998	-27.5095	25.1621
	Grupo de Alto Rendimiento	33,57143*	6.46935	0.022	7.2356	59.9072
	Mérito Territorial	17.72176	6.46935	0.158	-8.6140	44.0576
Población General	Población General	16.54810	6.46935	0.188	-9.7877	42.8839
	Grupo de Alto Rendimiento	17.02333	6.46935	0.175	-9.3125	43.3591
	Mérito Territorial	1.17366	6.46935	0.998	-25.1621	27.5095
	Políticas de Cuotas	-16.54810	6.46935	0.188	-42.8839	9.7877

En la Fig.2 se observa que el porcentaje de abandono de los estudiantes del grupo de Política de Cuotas es superior al de los demás segmentos (aproximadamente el doble del porcentaje de abandono del grupo de Mérito Territorial y de la Población General), por lo que se puede concluir que estos estudiantes son los más propensos a reprobar el Curso de Nivelación y abandonar la Universidad.

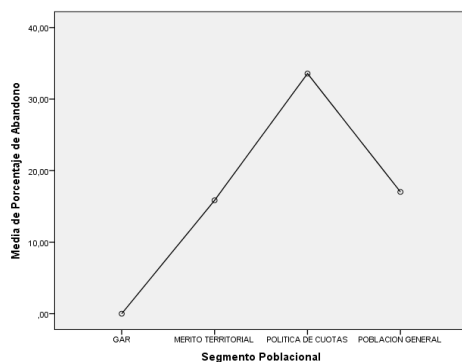


Figura 2. Gráfica de medias del porcentaje de abandono de los estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN para los semestres 2017-A y 2017-B.

3.3 Determinación de Factores Asociados al Abandono Mediante Algoritmos Top Down Induction of Decision Trees (TDIDT)

Se determinó que el principal factor que influyó en el abandono estudiantil fue el ingreso económico (sueldo) ya que esta variable se presentó como nodo raíz en los tres análisis realizados, como se puede observar en la Fig. 3, Fig. 4 y Fig. 5. Asimismo, se determinó que la variable nota de postulación y provincia de nacimiento influyeron, aunque en menor medida, en el abandono.

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

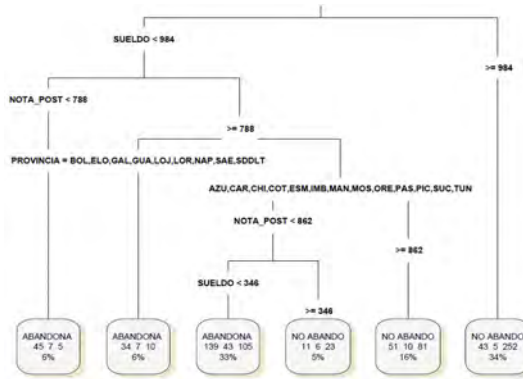


Figura 3. Resultados del análisis con TDIDT para todos los estudiantes matriculados en el semestre 2017-A.

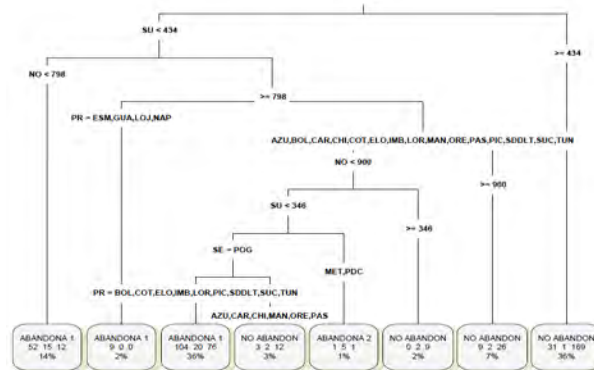


Figura 4. Resultados del análisis con TDIDT para los estudiantes provenientes de Colegios Fiscales matriculados en el semestre 2017-A.

En la Fig. 5 se observan los resultados para el caso específico de los estudiantes del segmento poblacional Política de Cuotas. El análisis reveló que los estudiantes con ingreso económico menor a \$ 675 y una nota de postulación inferior a 788 presentaron mayor probabilidad de abandonar sus estudios en su primera matrícula (61,2 %), mientras que, aquellos con un ingreso mensual menor a \$ 675 y una nota de postulación superior a 788 también abandonaron la Universidad (18,4 %), sin embargo, lo hicieron en su segunda matrícula. En contraste con los dos grupos de estudiantes anteriores, se determinó un tercero, el cual contaba con un ingreso económico superior a \$ 675 y presentó mayor probabilidad de no abandonar sus estudios (20%).

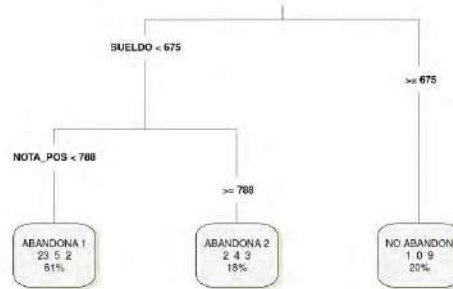


Figura 5. Resultados del análisis con TDIDT para los estudiantes de Política de Cuotas matriculados en el semestre 2017-A.

4. Conclusiones

Los estudiantes de Política de Cuotas fueron los más propensos a reprobar el Curso de Nivelación y abandonar la Universidad, mientras que los factores asociados al abandono fueron: el ingreso económico, la nota de postulación y la provincia de procedencia.

Si bien, el Examen Nacional de Evaluación Educativa “Ser Bachiller” tiene como objetivo seleccionar a los estudiantes para determinar, en función de la nota que obtienen, si son aptos para ingresar a una IES, se ha notado en diversas experiencias, como en el estudio presentado, que el mismo no supone un indicador de éxito académico, sino, por el contrario es un indicador de abandono de las IES. Por estas razones, se cuestiona la efectividad del programa de Política de Cuotas, de insertar estudiantes de grupos vulnerables al Sistema de Educación Superior, sin un acompañamiento académico específico y una adecuada ayuda financiera para estos estudiantes.

Agradecimientos

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

Referencias

- Amo, C. & Santelices, M. V. (2017). Trayectorias Universitarias: Más que Persistencia o Deserción. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1676>.
- Di Caudo, M. (2015). Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar en la Universidad. *Punto-e-Vírgula*, 17,196-218.
- Eckert, K. B., & Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación universitaria*, 8(5), 03–12.
- Heredia, D., Amaya, Y., & Barrientos, E. (2015). Student dropout predictive model using data mining techniques. *IEEE Latin America Transactions*, 13(9), 3127–3134.

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

- Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: a language for data analysis and graphics. *Journal of computational and graphical statistics*, 5(3), 299–314.
- Montoya, G. (2014). Estudio Factores Asociados al Abandono Temprano de la Educación Superior Facultad de Educación Universidad de Antioquia. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1055>.
- Orea, S. V., Vargas, A. S., & Alonso, M. G. (2005). Minería de datos: predicción de la deserción escolar mediante el algoritmo de árboles de decisión y el algoritmo de los k vecinos más cercanos. *Ene*, 779(73), 33.
- Orozco, H., Suárez, J., Olarte, M., Cabanzo, C., y Beltrán, A. (2017). Estudio Factores Asociados a la Deserción Estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la Sede Virtual y a Distancia. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1691>.
- Proceso de Admisión. (2018). *¿Existe un puntaje mínimo para ingresar a una carrera? - Proceso de Admisión 2018*. Recuperado de <http://admission.senescyt.gob.ec/soluciones/existe-puntaje-minimo-ingresar-una-carrera/>, (Junio, 2018).
- SNNA. (2017). *Política de cuotas marzo 2017*. Área de producción de la información, Quito, Ecuador.
- Vásquez, C. R. (2003). Deserción en educación a distancia en educación superior. En M. Luque (Presidencia). *IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual Educa 2003*. Conferencia llevada a cabo en Miami, Estados Unidos de Norteamérica.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

INTENCIÓN DE ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE ZOOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, SEDE MEDELLÍN.

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

Luis Alberto Gallego Castro
Wilson Ernesto Castrillón Hoyos

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia.
luis.gallego@udea.edu.co

Resumen. El programa de Zootecnia en Colombia y de manera particular el de la Universidad de Antioquia, ha presentado situaciones especiales sobre el ingreso y la permanencia de los estudiantes, esto en relación con el interés de cursar este programa por parte de los bachilleres y con el abandono del mismo; determinar los factores asociados, bien sean de tipo académico o no, se constituye en la principal herramienta para definir las estrategias más adecuadas para intervenir la problemática de abandono estudiantil. El objetivo de este trabajo fue identificar los momentos y causas relacionadas con la intención de abandono estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Se aplicó una encuesta a 130 estudiantes activos en el programa, estratificados por semestre académico, se ordenaron y tabularon las respuestas obtenidas y se utilizó el programa SPSS Satatistics 22 para analizar los datos. Los resultados obtenidos permitieron caracterizar a los estudiantes por género y edad, nivel educativo de sus padres, el lugar de origen y el de residencia al momento de aplicar la encuesta, la situación económica y la realización de distintas actividades de tipo laboral, deportiva, cultural o religiosa; se indagó sobre las condiciones asociadas al ingreso al programa de Zootecnia en la Universidad de Antioquia. Asimismo, se preguntó sobre la intención de abandono y sobre cuáles fueron los factores que indujeron a los estudiantes en pensar en abandonar el programa de Zootecnia. Esta información será de gran utilidad para que se puedan proponer estrategias e iniciar un programa de acompañamiento, que se acerque de manera puntual a la problemática presentada y que se enfoquen de mejor manera a los estudiantes de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, en la sede Medellín.

Palabras clave: Situación laboral, Deserción estudiantil, Motivación para la permanencia, Actividades extracurriculares.

1. Introducción.

Diferentes informes de amplio conocimiento en el ámbito de la educación muestran que un importante número de estudiantes abandonan la educación superior en Colombia, situación que parece generalizarse a otros países en América Latina y el Caribe, con tasas de hasta un 54% (Banco Mundial, 2017). En Colombia, de acuerdo con Duque et al., (2014), existe una

cifra casi constante desde el 2007 de la tasa de deserción universitaria a nivel nacional por cohorte de un 42%.

Para el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, se han mostrado datos de retención entre el 79.7% y el 91.43% en el periodo 2006-1 al 2012-2 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), cifras que corresponden a valores totales por periodo académico, sin mostrar datos de retención o abandono por cohortes; asimismo, no se han presentado a la fecha estudios de gran profundidad que relacionen la intención o el abandono estudiantil en el programa con factores de índole académico, personal, laboral o económicos.

Los programas que se han implementado en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia, 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. 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.

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 sus propios datos de retención y deserción; es decir, que la mayoría de los programas de la Universidad de Antioquia tienen estudios en este aspecto. Sin embargo, es necesario que el panorama del abandono se mire desde una perspectiva conceptual amplia y se contemplen otras dimensiones, que de acuerdo con Himmel (2002), aporten en la identificación de los factores que lleven a una mayor capacidad predictiva del abandono.

Si bien la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción o la persistencia las que generan “una intención conductual”, que es un comportamiento definido, el que de acuerdo con Candamil, Parra y Sánchez (2009), se ve influenciado por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida en relación con su presencia en la universidad, su relación con la familia y la sociedad.

Díaz (2008), en su modelo conceptual presenta la deserción y la permanencia como el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes; según este modelo si la motivación es positiva el estudiante aumenta su intención por permanecer en la universidad, pero si disminuye su motivación, aumenta la probabilidad de desertar.

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. La idea de este trabajo es aportar elementos de análisis actualizados sobre 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 abandono desde el inicio de la versión 4, se contactó 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 488 estudiantes activos, a partir de la que se determinó la muestra (141 estudiantes, con error de 7% y confiabilidad del 95%). Se diseñó y aplicó una encuesta, mediante la estratificación por semestre académico en que se encontraban matriculados y por cuotas; no se logró alcanzar el total de la muestra y se aplicó a 130 estudiantes (elevando el error a 7,36%), con una menor participación de los estudiantes matriculados en niveles que tenían más salidas de campo. Se caracterizaron los estudiantes de acuerdo con factores individuales, académicos y económicos, según lo propuesto por Munizaga et al., (2017). El análisis se realizó mediante estadística descriptiva con el programa SPSS.

3. Resultados.

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada, permitieron caracterizar de manera general a los estudiantes de acuerdo con el género, edad, estado civil, nivel de educación de los padres, región de origen y situación laboral. En la tabla 1, se muestran estos aspectos clasificando a los estudiantes por nivel académico en que se encuentran matriculados.

Tabla 1. Características individuales de los estudiantes, clasificados por nivel académico en el programa de Zootecnia (versión 4) de la Universidad de Antioquia.

Factor asociado	Parámetro de medición	Nivel académico del estudiante en el programa de Zootecnia									
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
Género	Masculino	69,2	50,0	56,3	83,3	69,2	72,7	58,3	77,8	63,6	0 *
	Femenino	30,8	50,0	43,8	16,7	30,8	27,3	41,7	22,2	36,4	100 *
Rango de edad	<18	17,9	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	18-20	41,0	16,7	56,3	33,3	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	21 -25	28,2	58,3	43,8	66,7	69,2	72,7	100,0	66,7	45,5	100,0

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

	>25	12,8	8,3	0,0	0,0	15,4	27,3	0,0	33,3	54,5	0,0
Estado Civil	Soltero	97,4	91,7	100,0	100,0	92,3	100,0	91,7	100,0	100,0	100,0
	Casado	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0
	Unión libre	0,0	8,3	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nivel educación Madre	Primaria	17,9	0,0	31,3	0,0	15,4	9,1	25,0	0,0	0,0	0,0
	Bachillerato Completo	41,0	58,3	43,8	66,7	38,5	54,5	66,7	33,3	36,4	100,0
	Bachillerato Incompleto	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	44,4	45,5	0,0
	Universitario Técnico o tecnológico	20,5	41,7	12,5	16,7	15,4	18,2	0,0	0,0	9,1	0,0
	Técnico o tecnológico	20,5	0,0	12,5	16,7	30,8	18,2	8,3	22,2	9,1	0,0
Nivel educación Padre	No responde	15,4	8,3	0,0	0,0	15,4	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0
	Primaria	17,9	25,0	18,8	16,7	7,7	9,1	50,0	33,3	18,2	0,0
	Bachillerato Completo	41,0	25,0	43,8	66,7	38,5	45,5	16,7	22,2	45,5	0,0
	Bachillerato Incompleto	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	9,1	8,3	0,0	0,0	0,0
	Universitario Técnico o tecnológico	20,5	41,7	31,3	16,7	23,1	27,3	16,7	33,3	27,3	100,0
	Técnico o tecnológico	5,1	0,0	0,0	0,0	15,4	9,1	8,3	0,0	9,1	0,0
Región de origen	No responde	5,1	58,3	75,0	50,0	76,9	63,6	58,3	55,6	54,5	0,0
	Medellín ¹	71,8	8,3	0,0	0,0	0,0	9,1	16,7	11,1	18,2	0,0
	Municipio cercano ²	7,7	33,3	6,3	16,7	0,0	9,1	25,0	11,1	9,1	0,0
	Otro municipio Antioquia ³	10,3	0,0	12,5	33,3	15,4	18,2	0,0	11,1	18,2	100,0
	Otra región Colombia	5,1	4,0	10,0	2,0	9,0	4,0	5,0	1,0	2,0	0,0
Zona de origen	Urbano	84,6	91,7	93,8	100,0	84,6	90,9	58,3	88,9	63,6	100,0
	Rural	15,4	8,3	6,3	0,0	15,4	9,1	41,7	11,1	36,4	0,0
Actividad laboral	Ninguna	64,1	58,3	93,8	83,3	46,2	18,2	50,0	33,3	81,8	0,0
	Tiempo Completo	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0
	Medio Tiempo	10,3	16,7	0,0	16,7	23,1	18,2	0,0	0,0	18,2	100,0
	Fines de semana	10,3	8,3	0,0	0,0	7,7	54,5	25,0	33,3	0,0	0,0
	Más de 4 jornadas/mes	7,7	8,3	6,3	0,0	7,7	9,1	8,3	11,1	0,0	0,0
	Menos de 4 jornadas/mes	5,1	8,3	0,0	0,0	15,4	0,0	16,7	11,1	0,0	0,0

¹ Incluye demás municipios del Área Metropolitana. ² Municipios cercanos al Área Metropolitana. ³ Municipios antioqueños lejanos al Área Metropolitana

* Solo se encuestó un estudiante de este nivel.

Con respecto a elección de Zootecnia como programa académico, la gran mayoría lo hace por ser su programa de preferencia y acceden a la universidad como primera opción. La tabla 2, muestra aspectos relacionados con el colegio de procedencia y el motivo de elección de Zootecnia como programa académico para la formación profesional.

Tabla 2. Factores asociados a la elección del programa e ingreso a Zootecnia en la Universidad de Antioquia.

Factor asociado	Parámetro de medición	Nivel académico del estudiante en el programa de Zootecnia									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Modalidad colegio (secundaria)	Académico (%)	87,2	83,3	87,5	100,0	84,6	72,7	58,3	66,7	90,9	100,0
	Contable (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Normalista (%)	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	11,1	0,0	0,0
	Agropecuario (%)	10,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Media técnica (%)	2,6	8,3	12,5	0,0	7,7	9,1	8,3	11,1	9,1	0,0
Ingreso a la Universidad	Otra (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	18,2	25,0	11,1	0,0	0,0
	Primera opción (%)	94,9	83,3	50,0	100,0	100,0	81,8	100,0	100,0	90,9	100,0
	Segunda Opción (%)	5,1	16,7	50,0	0,0	0,0	18,2	0,0	0,0	9,1	0,0
Motivo elección del programa	Programa preferencia (%)	66,7	50,0	50,0	83,3	53,8	72,7	66,7	77,8	81,8	100,0
	Relación de preferencia (%)	15,4	16,7	43,8	16,7	38,5	27,3	8,3	11,1	18,2	0,0
	Influencia familiar (%)	15,4	16,7	6,3	0,0	0,0	0,0	16,7	11,1	0,0	0,0
	Recomendación (%)	2,6	16,7	0,0	0,0	7,7	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0

El 52% de los estudiantes eligió Zootecnia por ser su programa de preferencia, el 36% lo hizo por estar relacionado con su programa de preferencia, el 8% por alguna recomendación y el 4% por influencia familiar.

En relación con la intención de abandono, un 19,23% de los estudiantes matriculados y activos en el programa ha pensado en abandonar el programa académico, sin embargo, son varias las razones para no hacerlo (Fig 1.)

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

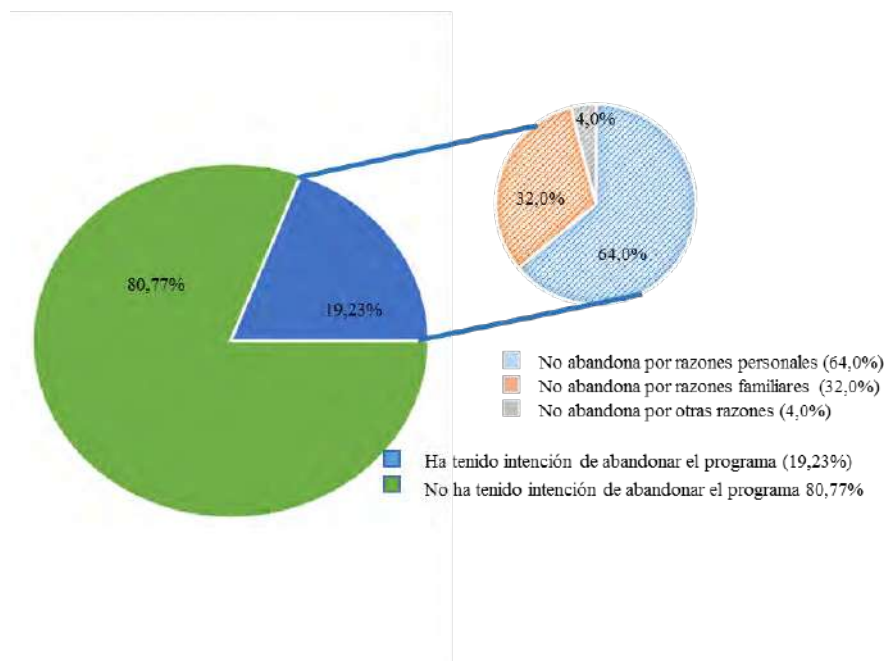


Figura 1. Intención de abandonar el programa de Zootecnia y razones que motivaron la permanencia.

Se analizaron diversos factores considerados en la encuesta y no se encontraron correlaciones entre los factores individuales, académicos ni económicos con la intención de abandono del programa académico; es posible que el tamaño de la muestra y el número de estudiantes encuestados por nivel no haya sido suficiente para detectar desde el punto de vista estadístico tendencias que marquen factores más influyentes sobre el asunto en estudio. En la tabla 3, se presenta la intención de abandono por factores individuales y la participación de los factores por cada categoría sobre la intención de abandono total. Si bien no se presentaron correlaciones estadísticas, es claro que hay dos momentos donde se presentan valores mayores en la intención de deserción; uno es entre primero y segundo semestre, posiblemente relacionado con temas vocacionales o de adaptación a la vida universitaria y otro entre quinto y séptimo semestre, momento que podría ser relacionado con situaciones económicas o académicas, principalmente.

Tabla 3. Factores de orden individual relacionados con la intención de abandono del programa de Zootecnia (versión4) en la Universidad de Antioquia.

Factor Asociado	Parámetro de medición	Intención de abandono		de Participación en la intención de abandono total (%)
		NO (%)	SI (%)	
Género	Masculino	81,2	18,8	64,0
	Femenino	80,0	20,0	36,0
Estado civil	Soltero	81,7	18,3	92,0

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

		Casado	100,0	0,0	0,0
		Unión libre	0,0	100,0	8,0
Cabeza de familia		Madre	82,1	17,9	40,0
		Padre	80,9	19,1	52,0
		Hermano	50,0	50,0	4,0
		Cónyuge	50,0	50,0	4,0
Nivel Académico del estudiante en el programa de Zootecnia		Semestre 1	82,1	17,9	28,0
		Semestre 2	75,0	25,0	12,0
		Semestre 3	87,5	12,5	8,0
		Semestre 4	83,3	16,7	4,0
		Semestre 5	76,9	23,1	12,0
		Semestre 6	63,6	36,4	16,0
		Semestre 7	66,7	33,3	16,0
		Semestre 8	88,9	11,1	4,0
		Semestre 9	50,0	50,0	4,0
		Semestre 10	50,0	50,0	4,0

De los que han pensado en abandonar el 80% ingresó por primera opción y el 20% lo hizo como segunda opción; de los estudiantes que tuvieron la intención de abandonar el programa el 36% realizó sus estudios de secundaria en colegios privados y el 64% lo hizo en un colegio público.

Aunque la cantidad de estudiantes que viene de colegios en modalidad agropecuaria es baja, ninguno de ellos ha pensado en abandonar el programa, mientras que de los que han pensado en hacerlo, el 84% provienen de colegios con modalidad académica, el 8% son normalistas, el 4% estudio bajo la modalidad de media técnica y el 4% de otras modalidades.

De los estudiantes que pensaron en abandonar el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, el 56% no tenía ningún estudio previo, sin embargo, el 8% había iniciado antes el programa de Zootecnia y el 12% Medicina Veterinaria, esta última quizás la carrera más relacionada en cuanto a preferencia al momento de elegir el programa de ingreso a la universidad. En la tabla 5 se encuentran los motivos de orden académico y personal que han llevado a pensar en abandonar el programa académico.

De los estudiantes que dicen haber pensado en abandonar sus estudios, el 68% dice que no hubo una asignatura en particular que los llevara a tal situación, mientras que entre quienes mencionan que sí influyó alguna asignatura, se refieren principalmente a las del área de química. El 24% de los encuestados dice que pensó en abandonar el programa por dificultades en el aprendizaje, el 8% se refiere a poca afinidad con alguna asignatura y el 68% no lo asocia a ninguna de estas causas.

Tabla 4. Factores de orden económico relacionados con la intención de abandono del programa de Zootecnia (versión4) en la Universidad de Antioquia.

Factor asociado	Parámetro de medición	Intención de abandono		Participación en la intención de abandono total (%)
		NO (%)	SI (%)	
Nivel socio-económicos de los estudiantes	Estrato 1	33,3	66,7	8,0
	Estrato 2	85,2	14,8	32,0
	Estrato 3	81,0	19,0	44,0
	Estrato 4	66,7	33,3	12,0
	Estrato 5	83,3	16,7	4,0
	Estrato 6	0,0	0,0	0,0
Tiempo dedicado a actividades laborales	Ninguno	85,9	14,1	44,0
A	Completo	50,0	50,0	4,0
	Medio Tiempo	80,0	20,0	12,0
	Fines de semana	77,8	22,2	16,0
	Más 4 jornadas/mes	66,7	33,3	12,0
Origen de recursos para gastos personales	Menos 4 jornadas/mes	62,5	37,5	12,0
	Familiar	81,4	18,6	72,0
	Propios	80,0	20,0	24,0
	Otros	66,7	33,3	4,0
Origen de recursos para pago de matrícula	Recursos propios	73,7	26,3	20,0
	Recursos familiares	82,7	17,3	68,0
	Beca Universidad	100,0	0,0	0,0
	Beca otra entidad	100,0	0,0	0,0
	Beca-crédito	33,3	66,7	8,0
	Crédito ICETEX	0,0	100,0	4,0
Apoyo en especie recibido	Ninguno	78,3	21,7	92,0
	Alimentación estudiantil	81,8	18,2	8,0
	Tiquete transporte	100,0	0,0	0,0

Los factores de orden económico se consideran entre los más influyentes al momento de que un estudiante piense en abandonar un programa académico. En este estudio se nota una mayor tendencia a abandonar el programa entre los estudiantes de los estratos socio-económicos 2

y 3; sin embargo las actividades laborales parecen no ser tan influyentes, al menos en las condiciones en que se realizó este estudio. La tabla 4, muestra además la intención de abandono del programa académico de acuerdo con el origen de los recursos económicos para fines personales y para el pago de la matrícula.

El 36% de los estudiantes que pensó en dejar sus estudios no realiza actividades extracurriculares, mientras que el 40% practica algún deporte, bien sea de tipo recreativo o de alto rendimiento, el 12% participa de actividades artísticas o culturales y el 12% participa de actividades religiosas

Al pensar en que la zona de residencia, sobre todo quienes viven por fuera de Medellín y el Área Metropolitana, el 96% de quienes pensaron en abandonar el programa reside en Medellín o el Área Metropolitana, mientras que el 4% es residente de alguno de los municipios cercanos.

Un 48% de los estudiantes que ha pensado en abandonar el programa refiere que ha pensado en cambiar de programa académico, situación que puede estar relacionada con la elección inicial del programa y sobre todo si se considera que cerca del 60% de los estudiantes son menores de 20 años, aspecto que puede influir en la decisión equivocada al momento de inscribirse en la universidad.

4. Discusión.

Aunque los datos presentados no alcanzan a mostrar diferencias estadísticas o factores que presenten correlaciones importantes en relación con el fenómeno de la intención de abandono estudiantil, los hallazgos pueden estar reflejando que algunos factores se estarían repitiendo y que por lo tanto, pondrían en mayor riesgo de abandono a algunos estudiantes. Identificar de manera temprana los factores asociados, puede permitir la identificación de situaciones de orden académico, personal o económico, y que de esta manera se pueda incidir sobre la intención de abandono o dar una mejor orientación al estudiante ante un posible cambio de programa académico.

De los estudiantes que han pensado en abandonar el programa, el 40% ha tenido esta intención entre el primero y segundo semestre académico, lo que puede relacionarse a su vez con la afinidad vocacional de los estudiantes. Esta situación debe hacer pensar que el manejo de estos estudiantes no debe hacerse desde cada dependencia académica, sino más bien desde los programas centrales de la Universidad de Antioquia y de esta manera buscar una orientación oportuna y una oferta direccionada a la retención en la universidad.

Tabla 5. Motivos de orden académico y personal que han llevado a pensar en abandonar el programa de Zootecnia (versión4) en la Universidad de Antioquia.

Intención de abandono y factor Asociado	Parámetro de medición	Frecuencia		
		Absoluta (n)	Relativa (%)	
Veces que ha pensado en abandonar el programa	Una vez	14	56,0	
	Dos veces	2	8,0	
	Reiteradas veces	9	36,0	
Motivo de orden académico por el cual ha pensado en abandonar el programa	Afinidad vocacional	9	36,0	
	Motivación programa	4	16,0	
	Bajo rendimiento académico	8	32,0	
	Promedio insuficiente	1	4,0	
	Ninguna	3	12,0	
	Motivo de orden personal por el cual ha pensado en abandonar el programa	Motivación personal	17	68,0
		Dificultad económica	7	28,0
Ninguna		1	4,0	
Ha pensado en cambiar de programa	No	11	44,0	
	Si	12	48,0	
	Probablemente	2	8,0	
Conoce los programas de permanencia estudiantil de la Universidad de Antioquia	No	22	88,0	
	Si	3	12,0	

Los factores que llevan a pensar en abandonar el Programa académico son muy diversos y con seguridad corresponden a condiciones individuales de los estudiantes (Gallego et al., 2017), es importante que se identifiquen tales factores y se logre la implementación de alternativas que permitan incrementar la permanencia y obtención del grado.

La afinidad vocacional y la motivación por el programa suman un 52% entre quienes han pensado en abandonar el programa, situación que debe ser considerada de gran interés, pues estos estudiantes muy posiblemente sean los que en semestres más avanzados lleguen a ser los que realmente abandonen el programa; debe pensarse en buscar alternativas que permitan su permanencia, si bien no llegue a ser en el programa de Zootecnia, si en el sistema universitario. Lo anterior, en relación a que de los estudiantes que han pensado en abandonar un 44% no piensa en un cambio de programa académico.

La Universidad de Antioquia cuenta desde hace algunos semestres con programas para la permanencia estudiantil, sin embargo, el 88% de los estudiantes que ha pensado en abandonar el programa académico, dice desconocer las acciones de permanencia direccionadas por la vicerrectoría de docencia de la Universidad de Antioquia.

Las variables individuales son las que parecen asociarse más con la intención de abandono, estando de acuerdo con Munizaga et al., (2017), quienes dicen que dentro de este grupo de variables, aparecen de manera más recurrente la “adaptación” y la “motivación”, siendo estas variables las que permanecen latentes. Las posibilidades de permanencia, aunque parecen muy inciertas, cuando los motivos de abandono son de orden vocacional, resultan notoriamente restringidas, de acuerdo con Acevedo y da Silva (2017).

La mayoría de los estudiantes que inician sus estudios en el programa pertenecen a los estratos socioeconómicos 2 y 3, corroborando lo presentado por Gallego et al., (2017); sin embargo este y otros aspectos de orden económico, parecen no ser tan influyentes, estando de acuerdo con lo dicho por Munizaga et al., (2017).

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.

5. Conclusiones.

La intención de abandono estudiantil es una combinación de diversos factores, entre los que se encuentra algunos de índole socio-económico, académica, institucional y personal. Los de carácter personal, parece ser los que más influyen y son de mayor preponderancia los referentes con la afinidad vocacional de los estudiantes.

Debe ser relevante el papel que juegan las instituciones a la hora de generar condiciones necesarias para que los estudiantes no abandonen el programa y alcancen el título universitario; queda también como asunto importante para las instituciones la labor de realizar una reorientación vocacional en el caso de aquellos estudiantes que decidan abandonar por este factor.

Es necesario empezar a orientar acciones de precisión que aborden los principales factores asociados con la intención de abandono estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, en las que deben trabajar tanto directivas como docentes y los mismos estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, es necesaria la implementación de acciones de intervención, no solo desde el programa de Zootecnia, sino de manera conjunta con otras unidades académicas y desde la Universidad en general, pues si bien para la Facultad de Ciencias Agrarias es importante la retención estudiantil, debe serlo mucho más para la Universidad por su relevante papel y compromiso social.

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.

- Acevedo F, da Silva A. (2017). Persistencia en educación superior en contextos desfavorables. Un estudio de caso. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1673>.
- Candamil M, Parra L y Sánchez J. (2009). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad de Caldas 1998-2006. Universidad de Caldas. Recuperado de: http://sig.ucaldas.edu.co/gestionDocumental/SII/anàlisis_indicadores/soporte_acredita_1322521744-1390.pdf
- 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. Revista Estudios pedagógicos, 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Duque J, Montes I, Rodríguez S y Jaramillo A. (2014). Intención de abandono en estudiantes de pregrado: factores y soluciones. Centro de investigación Económicas y Financieras. Universidad EAFIT, Medellín. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/2755/2014_15_Juan_Carlos_Duque.pdf?sequence=1
- Gallego, C. L, Castrillón, H. W, Marín, V. J. (2017). Factores que intervienen en la intencionalidad de deserción estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1675>.
- 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.
- Munizaga, M. F, Cifuentes, O. M, Beltrán, G. A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671>.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

MOTIVOS DE ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

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

Casanova Cruz, Daniel
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
casanova@ucsc.cl

García Pérgola, Daniela
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
danielagarcia@ucsc.cl

Miranda Díaz, Camilo
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
cmiranda@ucsc.cl

Resumen. La Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) en su Informe de Evaluación Institucional 2016, declaró que “pese a los esfuerzos, la deserción – en especial en cursos superiores de algunas unidades académicas – muestra una tendencia al aumento, sobre la cual existe escasa claridad sobre sus causas, lo que dificulta instalar mecanismos eficaces de prevención”. Esta debilidad instaló la necesidad de delimitar las causas de abandono por medio de un estudio, para así poder tomar medidas y enfrentar la problemática. El principal objetivo se tradujo en conocer las causas de abandono entregados por los y las estudiantes que abandonaban, en los tres primeros semestres, la UCSC. Para abordar la investigación se estableció que las líneas teóricas de Vincent Tinto serían las más apropiadas por su carácter funcionalista, dado que se ajustaban a la generalización de datos y muestreos representativos. Junto a esto, se esperaba una mirada que abarcara procesos de integración académica y social como factores que inciden en la permanencia del estudiante. La metodología elegida para desarrollar el estudio fue de carácter cuantitativo, exploratoria y descriptiva. De tipo no experimental y transeccional, puesto que los datos se recogieron en un momento único. Se utilizó una encuesta para recoger datos. Se optó por definir la población de interés como todos los estudiantes que abandonaron la UCSC, en los tres primeros semestres, y entre los años 2014-2017. Se obtuvo una muestra de 289 estudiantes bajo una población de 1169 desertores. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un porcentaje de error del 5%. Los resultados obtenidos permitieron identificar siete causas de abandono: ajuste vocacional, ajuste de universidad, económica, familiar, laboral, de rendimiento académico y otra, la que contemplaba problemas de salud, incompatibilidad de

religión con estudios y responsabilidades militares. Al momento de agrupar las causas de abandono y establecer las principales frecuencias asociadas a la deserción, el ajuste vocacional se instaló en primer lugar. También se descubrió que el ajuste vocacional es la principal causa de abandono para los grupos según diferentes años de ingreso y aumenta su presencia porcentual a medida que el estudiante avanza en los semestres. Los motivos de abandono restantes tienden a permanecer similares y no presentan variaciones significativas. Los descubrimientos obtenidos permitieron a la UCSC generar diferentes estrategias de trabajo para disminuir la retención, las que, en su conjunto, terminaron por delimitar el modelo de retención de la casa de estudios.

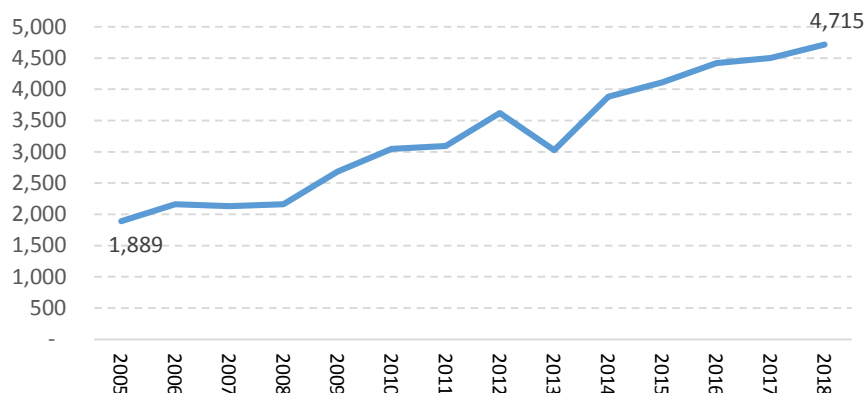
Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Causas de Abandono, Estudiantes, Ajuste Vocacional

1. Introducción

En Chile, cada día más jóvenes y adultos ingresan a estudiar a la educación superior. El año 2008 existían 783.349 matriculados de pregrado, para el 2017, esta cifra aumentó a 1.176.272, lo que se traduce en un incremento del 50,2% (SIES, 2017). De manera paralela a este incremento en el acceso a la educación superior, surge como uno de los desafíos de estas instituciones el crear mecanismos para retener a los estudiantes en su propia Casa de Estudios y principalmente, evitar que deserten del sistema formativo.

En el caso de la UCSC, la matrícula también presenta un aumento importante, el que se refleja en el gráfico 1.

Gráfico 1. Matrícula de primer año UCSC



Fuente: Universidad Católica de la Santísima Concepción

Producto de lo señalado anteriormente, y en base a los resultados del Informe de Evaluación Institucional 2016, realizado por la UCSC, que declaró que “pese a los esfuerzos, la deserción – en especial en cursos superiores de algunas unidades académicas – muestra una tendencia al aumento, sobre la cual existe escasa claridad sobre sus causas, lo que dificulta instalar mecanismos eficaces de prevención” se instaló la necesidad de conocer las causas de abandono en la casa de estudios.

Una primera aproximación para conocer las causas de abandono es entender qué es el abandono o la deserción. Himmel (2002) define “deserción” como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado. Por otra parte, Hackman y Dysinger (1970), entienden por deserción individual al resultado de ausencia de interés que

de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Para el caso de este estudio, se entenderá por deserción una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo (Tinto, 1982).

Además, es posible considerar como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad formativa durante tres semestres académicos consecutivos. En algunas investigaciones, a este comportamiento se le denomina 'primera deserción', ya que no se puede determinar si pasado este periodo de tiempo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico (Tinto, 1989; Cabrera, 1993; Adelman, 1999).

Por otro lado, los esfuerzos de las Universidades radican en conocer cuáles son las variables que inciden en la retención, la cual se entiende como la capacidad que tiene una institución para mantener a un estudiante matriculado (Tinto, 1975). La mirada final de este espectro debe ser el acceso a la educación, pero también la permanencia y éxito en el proceso de formación.

En este contexto, los índices de retención de alumnos en educación superior, con especial atención al primer año, son uno de los indicadores más valorados a nivel internacional para evaluar la capacidad y la eficacia de las instituciones terciarias para retener a los jóvenes en el sistema educativo, considerando que la mayor deserción de estudiantes se suscita tempranamente.

En Chile, desde el año 2011, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) calcula la tasa de retención de los estudiantes de primer año. Esta tasa se expresa como porcentaje y se calcula entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al siguiente año.

En este sentido y de acuerdo a Saldaña y Barriga (2010), existen estudios que han cuantificado la deserción mediante indicadores como “eficiencia de titulación” o “eficiencia de egreso” en universidades chilenas; no obstante, estas cifras no son suficientes para construir perfiles de deserción que permitan a las universidades detectar tempranamente el riesgo de abandono e intentar evitarlo.

Es por lo señalado, que los resultados de este estudio son la primera piedra para comenzar a amoldar el modelo de retención de la UCSC y establecer cómo se debe actuar frente a las diversas razones de abandono que se presentarán.

2. Metodología

2.1 Características del estudio

El estudio considera una estrategia de tipo cuantitativa, exploratoria y descriptiva. Conjuntamente, se propone de tipo no experimental, de datos primarios y secundarios, y de una secuencia temporal transversal.

El método principal del estudio será un diseño de encuestas, dado que permite un conocimiento de primera mano y contribuirá a lograr mediciones precisas.

2.2 Muestra

En primera instancia se optó por definir a la población de interés compuesta por todos los estudiantes de pregrado de la UCSC que abandonaron el plan de estudios y la Universidad entre los años 2014 - 2017 primer semestre, indistintamente de la edad, género, unidad académica y tipo de renuncia (formal o informal). Se trabajó con dos grupos, el primero compuesto por abandono formal, que se entiende en la UCSC como los estudiantes que se retiran de la Universidad realizando los procedimientos formales. Este grupo de estudiantes informa a la casa de estudios su decisión de abandonar. En segundo lugar, se incluyeron casos de abandono informal, que se entienden como los estudiantes que no tienen actividad académica (inscripción de asignaturas) luego de tres semestres seguidos, este grupo no informa su salida, sólo desaparece. Identificar este último tipo de abandono es complejo, dado que no se sabe con exactitud si el estudiante quiere abandonar, abandonó o desea volver a la casa de estudios.

Frente a este marco muestral, se aplicó un muestro probabilístico de tipo estratificado por asignación proporcional, en base a una población de 1169 desertores, con un nivel de confianza del 95% y un porcentaje de error del 5%. La muestra final obtenida fue de 289 estudiantes.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación revelan la percepción de los sujetos encuestados y las razones que entregaron para explicar la decisión que los llevó a concretar el abandono institucional. Desde este punto de vista, existen razones que destacan por sobre otras y entregan una tendencia que permite comprender las razones por las que estudiantes de la UCSC deciden abandonar. A pesar de esto, es necesario examinar con cautela los resultados y tener presente que la deserción en la educación superior es el resultado de procesos complejos, donde las responsabilidades radican tanto en los estudiantes como en la propia institución y afectan a ambos grupos de actores.

3.1 ¿Qué se encuentran realizando los estudiantes que abandonaron la UCSC?

Como primera medida, se deseaba conocer qué se encontraban realizando los estudiantes de la UCSC que se habían retirado en el periodo comprendido para el estudio. Para esto, se les consultó que hacían actualmente. Las frecuencias de respuestas se distribuyeron principalmente en dos aristas, trabajo y estudio. Esta consulta también contemplaba la opción de señalar más de una opción. Los casos en donde los estudiantes manifestaron estar realizando más de una actividad agrupaban las tres principales frecuencias, estudiando otra carrera en otra institución con trabajo (39%) y preparándose para ingresar nuevamente a la Universidad con trabajo (25%).

Los estudiantes que ingresaron en los años 2014, 2015 y 2016 y, abandonaron dentro de los tres primeros semestres, presentan frecuencias superiores al 30% vinculadas al estudio de otra carrera en otra institución. Los estudiantes que ingresaron el año 2017 y que renunciaron el primer semestre, señalan que se encuentran preparando la PSU.

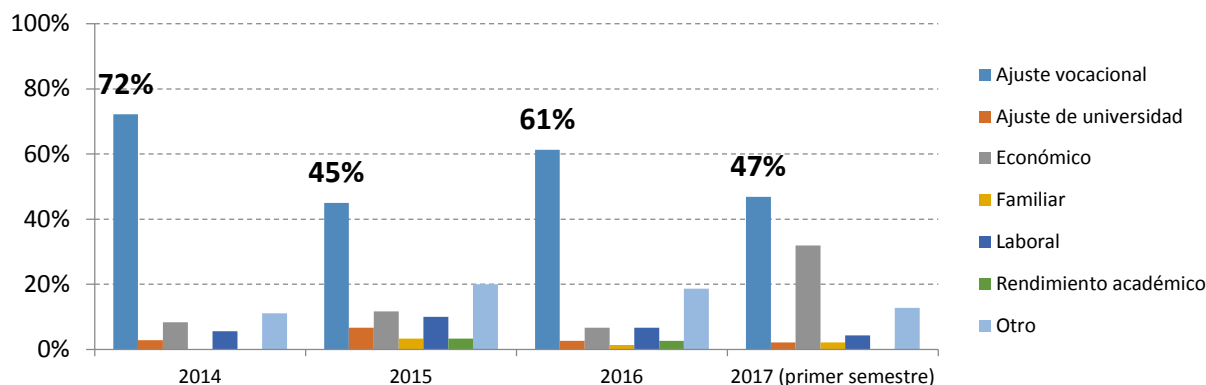
3.2 Principales motivos de abandono

Al momento de consultar sobre las principales razones que llevaron a los estudiantes a desertar la institución, el abanico de opciones se distribuyó en siete diferentes causas de abandono:

- Ajuste vocacional: *“Me di cuenta que la carrera no respondía a mis intereses”*
- Ajuste de Universidad: *“No me gustaba la malla curricular de la carrera de la UCSC”*
- Económico: *“Dificultades para costear gastos de manutención (pensión y/o transporte)”* o *“No me otorgaron Gratuidad/Becas/financiamiento”*
- Familiar: *“Para cuidar a mi(s) hijo(s)”* o *“por embarazo”*
- Laboral: *“Por incompatibilidad de estudios con trabajo”*
- Rendimiento académico: *“Tuve malas calificaciones”*
- Otras causas: *“Por obligaciones militares o religiosas”* o *“por problemas de salud”* o *“cambio de ciudad”*

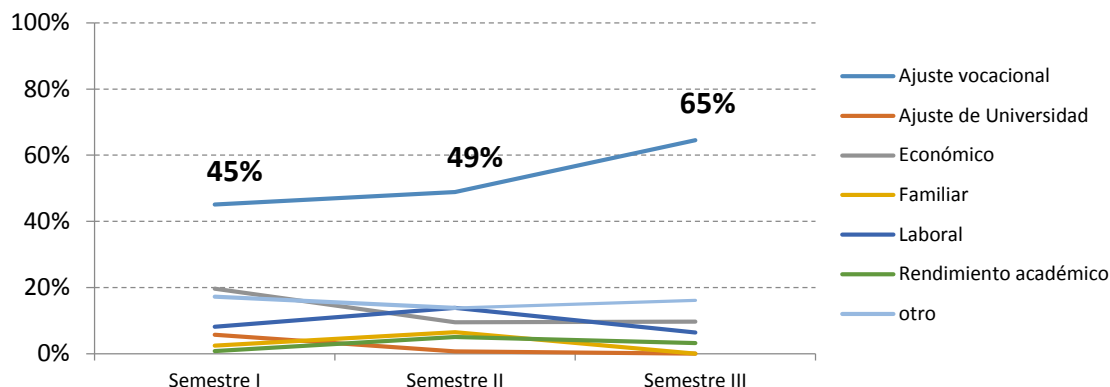
Las frecuencias asociadas al ajuste vocacional cobraron relevancia y representaron el 49% de todos los motivos asociados al abandono. Con respecto a los años de ingreso, tal como se observa en el gráfico 2, el ajuste vocacional es la principal causa de abandono para los grupos según diferentes años de ingreso y aumenta su presencia porcentual a medida que el estudiante avanza en los semestres, gráfico 3. Los motivos de abandono restantes tienden a permanecer similares y no presentan variaciones significativas.

Gráfico 1. Razones de abandono según año de ingreso (2014 a 2017)



Fuente: Universidad Católica de la Santísima Concepción

Gráfico 2. Razones de abandono según semestre de renuncia



Fuente: Universidad Católica de la Santísima Concepción

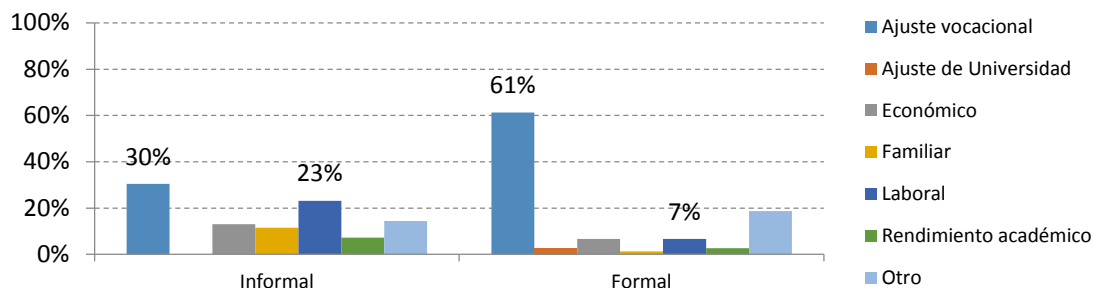
Al realizar un análisis vinculado a los abandonos desagregados (formal e informal), se puede apreciar que los mayores porcentajes de abandono se vinculan nuevamente al ajuste vocacional, pero existen diferencias en la cuales cobra relevancia la causa laboral.

El grupo que declaró abandono por motivos laborales (incompatibilidad de trabajo con estudio) es la segunda frecuencia de mayor volumen en el abandono informal.

Por otra parte, 13 de los 16 casos que declaran incompatibilidad de estudios con trabajo y que forman parte de las renunciaciones informales, pertenecen al Instituto Tecnológico (81% de los casos). 24 de los 31 casos del total de la muestra que declaran la misma causa de abandono, también pertenecen al Instituto Tecnológico.

Producto que el mayor volumen de abandonos informales que se logró obtener fue del periodo 2016, es que el gráfico 5 presenta las diferencias en las causas de abandono formales e informales para dicho periodo.

Gráfico 4. Abandono en renunciaciones formales e informales, año 2016



Fuente: Universidad Católica de la Santísima Concepción

Experiencia en la UCSC

Con la intención de conocer la experiencia de los estudiantes que decidieron abandonar la UCSC se les solicitó que evaluaran la casa de estudios, para esto se aplicaron dos escalas, la primera evaluaba cinco dimensiones que abarcaban desde las metodologías de enseñanza hasta el vínculo con autoridades, la evaluación se realizaba por medio de una nota que se desplazaba desde el 1.0 al 7.0. El nivel de aceptación (calificaciones 6 y 7) presentó un promedio del 61% y una calificación media de 5,6. Para este ítem la mediana fue de un 6.0 y la desviación estándar fue de +-1.04.

La segunda escala en cuestión tenía por intención conocer el grado de acuerdo del grupo frente a seis enunciados, los cuales estaban vinculados tanto a aspectos de la Universidad, como personales. El promedio de evaluación para los enunciados antes descritos (evaluaciones 'De acuerdo' y 'Muy de acuerdo') se instaló en un 65%.

4. Conclusiones

Gracias a los datos obtenidos, y a conocer con mayor claridad las causas de abandono de los estudiantes de la UCSC, es que la casa de estudios decidió proponer un modelo de retención que enfrente la debilidad detectada en el Informe de Evaluación Institucional. Para esto, el modelo teórico tuvo una mirada ecléctica que, en todo caso, se sitúa más próximo a los modelos organizacional (Berger y Milem,2000; Berger, 2002; Kuh, 2002; Braxton et al., 1997) y de interacción, pero los relaciona con el enfoque denominado *Student Learning Research* y con el enfoque de las capacidades aplicado a la inclusión social en la educación superior.

Junto a esto, se propone un enfoque relacional complejo de los factores que inciden en el aprendizaje universitario y la retención, que ponga en juego la innovación en el contexto institucional y la transformación personal del estudiante, bajo una exigencia de justicia que nace de la misión institucional.

Lo anterior, se traduce en una propuesta operacional desagregada en 6 grandes estrategias con 21 acciones que ayudan a disminuir las causas de abandono asociadas al rendimiento académico, ajuste vocacional, problemas económicos, incompatibilidad laboral y dificultades familiares.

1. **(A1) Atraer y retener el talento estudiantil:** Fortalecer los vínculos orgánicos con la enseñanza media, como vía para atraer a los estudiantes de mayor potencial académico, aunque hayan estado en un contexto educacional desaventajado. (Ajuste vocacional, incompatibilidad laboral y rendimiento académico)
2. **(A2) Acompañar al estudiante novato, en su proceso de ajuste vocacional y capacidad de autorregulación:** Dar soporte a lo que emergió como factor predominante de la deserción en el estudio empírico, esto es, el desajuste vocacional. Bajo esa consideración, es una brecha importante que la UCSC carezca de estructuras organizacionales preocupadas de este problema. (Ajuste vocacional y rendimiento académico)

3. **(A3) Fortalecer integración social de los estudiantes:** Mejorar la experiencia de ser estudiante universitario, transformando la permanencia en los campus en un añadido positivo a los estudios. Esto favorece la creación de redes de interacción social que promueven la integración a la vida universitaria. (Ajuste vocacional y rendimiento académico)
4. **(A4) Generar más y mejores oportunidades de aprendizaje:** Incrementar las oportunidades de tiempo y recursos para aprender, en el entendido que la superación de los desafíos académicos es un factor que favorece la retención y el ajuste vocacional, el que muchas veces puede solapar sólo un mal rendimiento. (Ajuste vocacional y rendimiento académico)
5. **(A5) Apoyar al estudiante trabajador y/o padre de familia:** Otorgar servicios y mecanismos de apoyo al estudiante con necesidades surgidas de su condición particular de trabajador y/o padre o madre de familia. (Problemas económicos, dificultades familiares, incompatibilidad laboral)
6. **(A6) Fortalecer seguimiento y alerta temprana respecto de las necesidades académicas y extra académicas de los estudiantes:** Detectar nuevas necesidades de acción e información. Se visualiza como una plataforma virtual de interacción entre todos los actores de la comunidad universitaria que trabajan en la gestión de la docencia universitaria y sus dispositivos de soporte. Debería ser capaz además de enriquecer la hoja de vida universitaria del estudiante y, a partir de allí, pronosticar el riesgo de deserción. (Ajuste vocacional, problemas económicos, dificultades familiares, incompatibilidad laboral y rendimiento académico)

Referencias

1. 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.
2. Biggs, J. (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea ediciones.
3. Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE, 12(2), 171-203.
4. Casanova, D. (2015). Entre el pago y el mérito : admisión estudiantil e inclusión social en las universidades chilenas. Doctoral Thesis, Latin America Studies, Institute for History, Faculty of Humanities, Leiden University
5. Cely, D. & Durán, M. (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil.
6. Centro de Estudios MINEDUC (2012). Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile.
7. Centro de Microdatos, Departamento Economía, Universidad de Chile (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria.
8. Díaz, C. 2008. Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios Pedagógicos, 34 (2), 65-86.
9. Fonseca, G y García F (2016). Permanencia y abandono en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. Revista de la Educación Superior, 45(179), 25-39.
10. Geiser, S. y Santelices, M. V. (2007). *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: high-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes* (Research and Occasional Paper Series No. CSHE.6.07). Berkeley: University of California.
11. González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Calidad en la Educación, (33), 123-146.

12. Larroucau, T. (2013). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno.
13. Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: a note of higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36.
14. Nel, C., Troskie-de-Bruin, C. y Bitzer, E. (2009). Students' transition from school to university: possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 974-991.
15. Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: the experience in higher education. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
16. Ramsden, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.
17. Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Ciudad de México: Santillana.
18. Suárez-Montes, N y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.
19. Saldaña, M y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 616-628.
20. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
21. Wilson-Strydom, M. (2012). *A Framework for facilitating the transition from school to university in South Africa: A capabilities approach*. PhD thesis in Higher Education Studies. School of Higher Education Studies. Faculty of Education. University of Free State, Bloemfontein.
22. Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice. Contributions of the capabilities approach. *Higher Education* (69), 143-155.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

O ABANDONO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO COMPLEXO SOBRE O TEMA

Línea Temática 1: Fatores associados ao abandono

Campos Pellanda, Nize Maria
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
nizepe@unisc.br

de Lima das Chagas, Maria de Fátima
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
fatima.aee@gmail.com

Resumo: O abandono da Educação Superior não se dá por acaso. Ele tem sido produzido por grupos de especialistas a serviço de um poder maior para legitimar um sistema cada vez mais excludente (neo-neoliberalismo). Esse é o eixo central desse artigo: focar a crise da Educação Superior à luz da complexidade, ou seja, juntando as dimensões que foram separadas por um paradigma que fragmenta os níveis diferentes da realidade. Para tal abordagem, partimos de uma atitude epistemológica baseada nos principais pressupostos da complexidade com uma lógica complexa, abdutiva e articuladora embutidas em práticas de autoria, de vivências e de compaixão. As consequências da modernidade foram longe demais e hoje vivemos seus efeitos desagregadores causadores de muito sofrimento pela separação dos seres humanos entre si e deles mesmos. A educação que se instituiu no mundo ocidental, inoculou a mesma de encantamento, de aprendizagem do viver. Esse sistema educativo se configurou em torno de uma lógica reducionista, linear e simplificadora com a matriz de exclusão “OU” que limita os seres humanos com impedimentos importantes de percepção de outros níveis da realidade. No caso brasileiro, e de outros países colonizados do passado, a situação é ainda mais preocupante porque carrega essa herança de ideologia da dominação. Um exemplo disso, é a atual situação brasileira, processo no qual os dominados foram às ruas pedir a sua própria dominação. Hoje, a dominação é ainda mais sutil, invasiva e capilar. A dominação atual se dá pela colonização da alma. Novas formas de dominação marcam assustadoramente os nossos tempos. Elas são coordenadas por grupo de empresas internacionais com um projeto que carrega um potencial muito grande de destruição das subjetividades. Para Deleuze, não estamos mais nas sociedades de controle como tão bem descreveu Foucault, mas entramos na sociedade de controle. Diante de tal cenário tão desumanizante que carrega o perigo de uma manipulação tão invasora de subjetividades perpetrada por uma classe dominante muito mais forte e anônima do que nos tempos do liberalismo, é preciso uma postura muito consciente de nós mesmos para não soçobrar no obscurantismo, como também, para ajudar os outros a não sucumbir. Nossa proposta, portanto, vai no sentido de adotar uma

epistemologia da complexidade para garantir aos seres humanos a potencialização de sua condição humana.

Palavras-chave: Educação Superior, Complexidade, Epistemologia da Complexidade, Sociedade de Controle.

1. Introdução

Tendo em vista o cenário de fundo de um novo paradigma - o da complexidade - que rompe com a linearidade e com as fragmentações da ciência moderna, podemos refletir sobre as implicações desta passagem paradigmática para o contexto da educação superior com todo um conjunto de demandas epistêmicas e ontogênicas. Entre estas demandas, destacamos a necessidade de resgatar a condição biológica de cada ser humano de autor de si mesmo e da realidade. As fragmentações da cultura moderna atingiram todas as dimensões da realidade e na modernidade, o sistema educativo se configurou no contexto brasileiro em torno de uma lógica reducionista, o que possibilitou uma organização linear de currículo de forma simplificadora com a matriz de exclusão que tiveram implicações graves na vida dos estudantes. Por que esta proposta? O Brasil vive um contexto preocupante com a situação que se seguiu ao golpe contra democracia. A Educação sofre um impacto conservador muito perigoso sob o ponto de vista ontogênico e epistêmico.

Na perspectiva de rever a fragmentação, o abandono político e social da educação superior propomos nesta experiência, enquanto educadoras da educação superior, abordar um conceito de cognição complexo que não separa o conhecer do subjetivar-se. Um conceito que precisa ser vivido no contexto da educação formal para nós, educadores e estudantes, conseguirmos reencontrarmos a nós mesmos em nossa plena potência de seres autopoieticos. Para isso, autores como Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela, Heinz von Foerster nos ajudam a pensar a criação de um ambiente educacional que possa fazer emergir aquilo que somos capazes ao praticar o auto-encontro nos atos de autoria.

Pierre Lévy consegue fazer uma síntese dos pressupostos da complexidade quando destaca que, “o mundo que se edifica hoje não é perfeito no sentido em que não corresponde efetivamente a nenhuma ideia pré-concebida”. Para o autor, o mundo “não é tranquilizador nem protetor. Surpreendente, ele está incessantemente no limite do caos e da desorganização. Mas é precisamente nessa borda da ordem e do caos que se situam a invenção e a energia espiritual máxima” (LÉVY, 2001, p. 12).

O que Lévy expressa em suas palavras pode servir como um ponto de partida para uma reflexão profunda para nós educadores, onde pelo caos, pela desorganização, podemos reestruturar nossas ações, reconstituirmos a realidade, o conhecimento e a nós mesmos no processo de viver.

Para Maturana (1993, p.32):

[...] educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma

certa maneira particular. Eu lhes respondo que, quando se consegue que o outro, a criança, o jovem, aceitem o convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver.

Seguindo neste conceito de Educar apresentado por Maturana, nesta escrita, fazemos um convite aos educadores a pensar conosco, outros modos de repensar ações pedagógicas no contexto da educação superior para que aos poucos, seja possível desconstruirmos o abandono no qual estamos mergulhados em uma crise paradigmática profunda.

Pensando assim, compreendemos que a educação é um processo no qual tanto estudantes como professores mudam junto de forma congruente enquanto se mantém em interações recorrentes de tal modo que os estudantes aprendem a viver com seus professores em qualquer domínio da vida. (MATURANA, 1999, p. 40). Isso é muito importante, pois quando não há na educação esse espaço de congruência para que os estudantes possam buscar aquilo que faz sentido para a sua vida, não há transformação, não há aprendizagens, mas sofrimento. Nessa perspectiva, se pensarmos o ensino de forma solitária, este se tornará um processo ilusório, pois conhecer sempre será uma conexão consigo, com outras pessoas e com o ambiente.

Tecemos todas essas considerações a partir do impacto recente que o Brasil sofreu a partir do ano de 2016 com o golpe contra a democracia que derrubou uma presidente legitimamente eleita instaurando no Brasil uma ditadura perfeitamente alinhada ao núcleo do capital internacional. Como consequência, cortes severos nos recursos da educação e da ciência acompanhados de reformas conservadoras.

Para entendermos a manipulação sofisticada da dialética opressor-oprimido presente nesse contexto, é preciso identificar os fenômenos que minam os processos educativos. Por traz de tudo isso, a ideologia neoliberal agora revestida de maior poder de dominação pela convergência de forças do CMI (Capitalismo Mundial Integrado). Há todo um aparato ideológico perverso e invasivo cujo imperativo primeiro é a subjetividade controlada e limitada de tal forma que se transforma em autovigilância pois o próprio oprimido se encarrega de sua opressão. Este é o caso dramático do que acontece atualmente no Brasil onde se viram, lado a lado com a elite, pessoas das classes populares pedir nas ruas a saída da presidente eleita, responsável por avanços sociais significativos e clamando por um grupo de políticos corruptos comprometido com o capital internacional com um programa de privatizações e cancelamento das políticas públicas. Esse é o contexto que nos interessa focar.

Tudo parece sucumbir à lógica do grande capital. O que nos resta fazer diante de um poder tão forte são as micropolíticas de resistência via educação. Nesse sentido, a questão do conhecimento e da docência são fundamentais. Conhecer, na perspectiva de condição biológica e de uma sabedoria perene, significa aprender a viver, a ser autor de sua própria vida. A docência, nessa mesma linguagem, seria então o desenvolvimento de habilidades em devir, na interação com seus alunos, não resumidas no ato de ensinar, ou de entregar conhecimentos, porque isso é impossível, mas acompanhando-os e ajudando-os a encontrar seus graus de potência. Para Espinosa (1983), não somos seres de essência, mas graus de

potência a serem desenvolvidos a partir de *afecções*. O docente seria aquele que *afecta* e promove *afecções*.

Como parte, portanto, de um grande plano de dominação, está presente um projeto de educação formal, de uma lógica binária e linear para justamente esvaziar o processo de conhecer de seu potencial de autonomia, autoria e liberação para formar pessoas dóceis e incapazes de pensamento abduutivo, ou seja, aquele que junta as diferentes dimensões da realidade. Esse projeto político-pedagógico está sendo implementado por empresas que aderem aos grandes grupos de poder cada vez mais potentes. Não podemos sucumbir à essa lógica desumana como está acontecendo com diferentes segmentos no Brasil.

Nesse sentido, não podemos abrir mão de nossas armas e de nossa arena de luta. Um currículo voltado para a vida é a nossa arena. Abrir mão da Epistemologia e de uma linguagem viva dos processos educacionais me parece muito perigoso. Não falamos de uma epistemologia engessada por categorias rígidas voltada para a ideia de um conhecimento representacional herdada de uma tradição metafísica de 2500 anos responsável por uma cultura que matou o sujeito. Falamos de uma epistemologia da vida concreta de cada momento. Não falamos de uma ontologia essencial do ser pronto, mas fazendo-se a cada momento do viver. Assim, epistemologia e ontologia são inseparáveis. Por isso, no GAIA, nosso grupo de pesquisa, cunhamos o conceito de *Ontoepistemogênese*, como um princípio operador que nos mostra que conhecer é transformar-se.

2. Metodologia: reinvenção do currículo pelas linhas de fuga das micropolíticas em educação

Vivemos momentos de instabilidades políticas, sociais e econômicas no Brasil, e estamos buscando enquanto docentes do ensino superior, garantir condições de acesso e oportunidades de permanência e sucesso acadêmico. Para isso, nos caminhos trilhados na docência universitária, fomos inventando modos de romper com alguns pressupostos paradigmáticos da fragmentação no ensino, trazendo pressupostos teóricos da complexidade para as ações pedagógicas, reformulando e criando conceitos teóricos para dar conta da nossa discussão onde sujeito e conhecimento não se separam. Para isso, inventamos no contexto das discussões no Grupo de Ações e Investigações autopoieticas – GAIA, na Universidade de Santa Cruz do Sul, o conceito de *ontoepistemogênese* (já registrado), para responder à necessidade de explicitar o processo complexo de autoconstituição dos sujeitos no processo de viver, onde o conhecer e o devir em complexificação crescente são dimensões inseparáveis do ser humano. Assim, esse novo conceito nos ajuda a designar o processo de complexificação de um sujeito, que, ao se acoplar com seu ambiente transforma-se de forma integral com repercussões em todas as dimensões de seu ser (PELLANDA, BOETTCHER 2017, p. 27).

Na busca de reinventar, na prática, um currículo que rompa com um sistema político de controle dos sujeitos da educação superior, dos seus corpos, entendemos “o conhecer como uma ação eficaz em certo domínio (como definiu Humberto Maturana), e a informação como a diferença que faz a diferença (como definiu Gregory Bateson)”, e neste entendimento “toda a construção da realidade é pertinente e se abrem novas possibilidades de ação eficaz e se

gera uma diferença observável no operar do sujeito, num domínio que foi consensualmente acordado como problemático” (PAKMAN, 1996, p. 87).

Neste reinventar constante de práticas pedagógicas, estamos apostando em sala de aula nas metodologias de investigação em primeira pessoa onde os estudantes participam de suas pesquisas não apenas como observadores, mas como autores em processo. Como observador-autor, a partir de suas autonarrativas, no fluxo da experiência, cada um vai se constituindo no processo de ontoepistemogênese, de vida. “A vida [...], se faz a partir de um processo de diferenciação, ou seja, da atualização de uma virtualidade. Atualizar, diferenciar, nesse sentido, é sempre um processo de criação: criação de “uma vida...” (LEVY, 2011, p. 111).

Nesta metodologia, estamos transformando as aulas em um espaço de conversações, de vivência dos aportes teóricos que nos ajuda a romper com práticas de abandono no ensino superior. “Tudo o que nós, seres humanos, fazemos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações, de fato, não o fazemos como seres humanos” (MATURANA, 1999, p. 47). Nesta perspectiva, um espaço para conversações e escritas acerca de uma ou de várias temáticas, potencializa nosso ser-fazer-viver como seres humanos, como educadores.

3. Resultados: emergências percebidas no fluxo das vivências pedagógicas

Neste percurso de buscar (re)inventar processos pedagógicos para superar o abandono político do ensino superior, visto claramente na falta de políticas públicas para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes no espaço acadêmico. E, também para minimizar o abandono acadêmico dos jovens que muitas vezes precisam/preferem ir em busca de renda do que permanecer em salas de aulas revestidas de teoria do capital dominante, as metodologias que passamos a integrar, como as autonarrativas, tem se tornado linhas de fugas na reinvenção do currículo para potencializar a subjetividade dos estudantes. Uma narrativa, nesse sentido, “não apenas representa a realidade, mas também a coloca dentro de algum tipo de lógica, organizando os fatos, pessoas, acontecimentos dentro de uma narrativa dentro da qual o sentido pode acontecer” (MARTINO, 2010, p. 40).

Assim, as conversações, as autonarrativas no contexto da aula, enquanto princípios moventes convergem para uma reflexão complexa, capaz de unir as dimensões educativas-humanas que foram cindidas na cultura da ciência moderna. Neste contexto a aprendizagem é vista como um “processo pelo qual o organismo recebe informações do ambiente e constrói uma representação dele armazenada em sua memória, usando-a para planejar o seu comportamento em resposta às perturbações que vêm com ele” (MATURANA, 2014, p. 01).

Percebemos esses referenciais teóricos potentes no contexto da complexidade e nossas iniciativas, nos leva a produzir com os estudantes outros modos de experimentar as vivências na docência da educação superior e, nos leva ainda a refletir a importância da coragem de produzir um caminhar transdisciplinar que aborde a cognição e a invenção de si como modos de estar no mundo.

Dessa coragem, que é coragem de verdade, nos fala igualmente Foucault (2009): não se trata de explicar ou explicar-se, na forma do cordato respondedor do “que é o que é”, e/ou do “que cada um de nós é”, e sim de cuidar, coletivamente, do que andamos fazendo, hoje, de nossas vidas. (RODRIGUES, 2012, p. 107).

Assim, estamos inventando na prática, micropolíticas em sala de aula como um processo de criação estética capaz de se opor às visões padronizadas, lineares, fragmentadas, burocratizadas que residem com frequência nas ações de centros de pesquisas científicas e no contexto das universidades brasileiras.

Von Foerster (1996, p. 130) nos ajuda a entender a importância da nossa ação nas metodologias pedagógicas para favorecer movimentos de valorização da educação como “buscar princípios fundamentais para uma teoria que se confirme na práxis”, para que assim, o abandono tanto do governo com falta de políticas públicas, como, o abandono por evasão sejam seja refletido criticamente.

4. Conclusão

A fragmentação da modernidade nos ensinou a dissociar o processo de construção de cada um com o processo de conhecer e com a constituição do social. Isso nos trouxe todos os problemas que hoje estamos vivendo, caracterizados, antes de mais nada, por um individualismo exacerbado, o que nos leva na atualidade a uma violência generalizada. Temos a maior dificuldade de estabelecer relações entre nossas ações e o próprio cosmos.

Para Maturana (1994, p. 31),

[...] as pessoas não são iguais. O que você ouve do que eu digo tem a ver com vocês e não comigo. O que correntemente se diz, no entanto, é que alguém conhece captando o externo. Mas, no sentido estrito, isso não pode acontecer porque somos sistemas determinados estruturalmente. O mundo no qual vivemos é um mundo diferente do que se afirma por aí. Não é um mundo de objetos independentes de nós ou do que fazemos, não é um mundo de coisas externas que alguém capta no ato de observar, mas sim é um mundo que surge na dinâmica de nosso operar como seres humanos.

Neste sentido, a universidade que desejamos experimentar na contemporaneidade versa em trilhas opostas da linearidade, ou seja, sonhamos com ações transdisciplinares complexas em agenciamentos que potencializam modos de aprender vinculados à vida dos estudantes e educadores. A partir da ideia de não separar conhecimento e vida, emergem questões que instigam novas pesquisas, novas experiências. Neste contexto, lançamos questões como: - de que modo a universidade, em ações de ensino, pesquisa e extensão, pode aprender com as comunidades e favorecer de forma inter e transdisciplinar a produção de conhecimento de si e de diferentes saberes?

Humberto Maturana em suas obras sobre a educação nos apresenta novas esperanças para amenizar dores de uma humanidade angustiada e desesperada. Esperança de podermos inventar outros mundos muito diferentes daqueles que herdamos da modernidade. Podemos inferir a partir de suas elaborações que, podemos em linhas de fugas da realidade fragmentada

reinventar nossas vidas, pois cada um de nós é capaz de inventar a sua própria realidade de forma autônoma e em cooperação, No contexto social brasileiro de uma educação superior pronta, determinista, a harmonia rompida pode ser recuperada desde que cada um consiga se dar conta da força que tem e que essa força provém de um cosmos do qual somos uma parte integrante. Assim, poderemos pensar a universidade “como lugar de inovação e do acontecimento, daquilo que escapa ao pensamento da representação” (PARENTE, 2013, p. 92).

Embora algumas mudanças relacionadas à educação superior já comecem a aparecer nas micropolíticas nos últimos anos no Brasil, ainda percebemos um grande abandono no que diz respeito a negação do direito ao acesso e a permanência dos estudantes nos espaços formativos das universidades.

Referências

- ESPINOSA, B. (1983). *Ética*. São Paulo, Abril.
- GUATTARI, F. (1992). *Fundamento ético-políticos da Interdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/guattari.doc>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- LEVY, T. S. (2011). *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARTINO, L. M. S. (2010). *Comunicação e identidade – Quem você pensa que é?* São Paulo: Paulus.
- MATURANA, H. (1993). *Uma nota concepção de aprendizagem*. Belo Horizonte: Revista Dois Pontos. Outono/inverno.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- MATURANA, H. (1999). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, H. (2014): *Reflexões: Aprendizagem ou consequência ontogenética*. Disponível em<http://api.ning.com/files/Uj4kxRolt4-sA4GvcYdZzvFeKWoy3OoupUvHwpTVXk5*oalRKw8JiQ5WO*-KxHiYZg1lrkyuCzQbaB2OQ3RSKBLyzDs-YW8g/MATURANAHumbertossdAprendizagemouconsequenciaontogenetica.pdf> Acesso em 20 out. 2018.
- PAKMAN, M. (1996) In: VON POURSTER. *la sernillas de la Cibernetica*. Barcelona: Gedisa.
- PARENTE, A. (2013). *Enredando o Pensamento: Redes de Transformação e Subjetividade*. In: PARENTE, André (Org.). *Trama de Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.
- PELLANDA, N. M. C. (2009). *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RODRIGUES, H. B. C. (2012). *Analisar*. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L. do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- VON FOERSTER, H. (1996). *Reflexiones ciberneticas*. In: FISCHER, H.R. et al. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Maluenda Albornoz, Jorge Ignacio
Universidad de Concepción, Chile
Jorgemaluenda@udec.cl

Pérez Villalobos, María Victoria
Universidad de Concepción, Chile
marperez@udec.cl

Resumen. El abandono de los estudios es un problema crítico en la Educación Superior (ES) en especial en carreras de Ingeniería donde las cifras nacionales de retención universitaria pueden llegar hasta un 70%, 7% por debajo del promedio nacional (SIES, 2016). El Compromiso Académico (CA) ha cobrado relevancia en los últimos años por la relación inversa encontrada frente al abandono de los estudios universitarios (Chang, Sharkness, Hurtado, & Newman, 2014; Cox, Bjornsen, & Krieschok, 2015; Hu & McCormick, 2012). Sin embargo, existe limitada investigación en el contexto de la ES (Hu & McCormick, 2012) y también en el caso de las ingenierías. Además, los modelos explicativos utilizados han sido transferidos del contexto ocupacional (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2009) y escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) sin adaptaciones precisas al contexto universitario. Por ello, la presente investigación busca aportar a la comprensión del fenómeno desde la experiencia de los propios estudiantes. El objetivo de este trabajo es describir las conductas asociadas al CA más relevantes en la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería de una universidad chilena. Se realiza un diseño de tipo mixto con Modelo de Selección de Participantes. Se realiza la detección de participantes con alto, medio y bajo CA a partir del UWES-S (Parra & Pérez, 2010) para luego realizar entrevistas focalizadas a 12 estudiantes, 4 en cada nivel de CA, con igual cantidad de hombres y mujeres, mediante un guion semi-estructurado. Las entrevistas fueron analizadas a partir del Análisis temático para la construcción de categorías a partir de los temas que emergieron desde los datos. Se utilizó el software AtlasTi para facilitar los análisis. El reporte de los estudiantes mostró diferentes tipos de conductas asociadas al Compromiso Académico. De ellas, surgen 3 grandes categorías de agrupación con distinta frecuencia de contenidos: a) Conductas de Planificación (19,8%), b) Conductas dedicadas (58,7%), c) Conductas de vínculo social

(9,2%). Además, los estudiantes diferencian conductas causales y conductas consecuencia de un elevado CA, entregando pistas sobre sus métodos de afrontamiento del bajo CA. Se concluye la emergencia de claros grupos de comportamientos que los estudiantes asocian con el CA. Estos conjuntos solo coinciden parcialmente con los modelos teóricos revisados en la literatura. Además, se observa cierto solapamiento con las conductas característicamente descritas para otros constructos donde posiblemente la heterogeneidad conceptual sea un factor que incida en este aspecto.

Descriptor o Palabras Clave: Compromiso académico, Compromiso conductual, Educación superior, Ingeniería, Abandono.

1. Introducción

El abandono de los estudios en la educación superior en el contexto de América Latina y el Caribe se ha transformado en un problema crítico: La matrícula se ha expandido de un 21% a un 43% entre los años 2000 y 2013 con una tasa de retención de apenas un 46%. Esto implica, según cifras del Banco Mundial (2017) que un 22% aproximado de la población entre 25 y 29 años ha abandonado sus estudios (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017).

Las cifras de retención universitaria en Chile muestran tasas para el primer año que fluctúan entre un 75 - 77,2%, mientras que, en el caso de las ingenierías las cifras pueden llegar hasta un 70% (SIES, 2016).

El fenómeno del Compromiso Académico, desde una aproximación psicológica, ha cobrado relevancia en los últimos años debido a la relaciones encontradas entre este constructo y el rendimiento (Gómez et al., 2015; Salanova et al., 2009; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, & Bakker, 2002), el burnout (Schaufeli et al., 2002), el agotamiento (Salanova et al., 2009) y la deserción (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Chang et al., 2014; Cox et al., 2015; Hu & McCormick, 2012).

Se ha observado una gran heterogeneidad en las formas de aproximarse a la investigación en la temática (Fredricks et al., 2004) lo que trae aparejados resultados contrapuestos (Casuso-holgado et al., 2013; Salanova *et al.*, 2009; Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004).

A pesar de todo, se aprecian dos grandes líneas de trabajo en el área: una originada en el contexto escolar y otra proveniente del contexto ocupacional.

La aproximación en el contexto escolar propone la integración entre tres formas unidimensionales de comprensión del fenómeno (Compromiso Conductual, Emocional y Cognitivo) en la forma de un meta-constructo que reconoce la multidimensionalidad e interrelación entre sus sub-dimensiones (Fredricks et al., 2004). Por su parte, la aproximación proveniente del contexto de Salud Ocupacional entiende el Compromiso Académico como estado cognitivo-afectivo, distinto pero correlacionado negativamente con el Burnout (Schaufeli, 2013).

Estas aproximaciones no se han originado en el contexto de la Educación Superior y tanto las propuestas conceptuales como los modelos teóricos en su base muestran poco ajuste respecto de las características idiosincráticas de este contexto, hecho que se evidencia de manera clara en las definiciones operacionales de cada trabajo.

La presente investigación busca aportar a la comprensión del Compromiso Académico profundizando en el mismo a partir de un análisis cualitativo, como una forma de aportar significados que emergen desde la experiencia de los propios estudiantes.

El objetivo de este trabajo es describir las conductas asociadas al Compromiso Académico Conductual más relevantes en la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería de una universidad chilena.

2. Método

2.1 Participantes

Los participantes corresponden a estudiantes de segundo año de la carrera de Ingeniería en Prevención de Riesgos de una universidad chilena.

Se compone de 6 hombres y 6 mujeres, distribuidos de acuerdo a su nivel de Compromiso Académico en: 2 hombres y 2 mujeres con alto nivel, 2 hombres y 2 mujeres con nivel medio, 2 hombres y 2 mujeres con bajo nivel.

2.2 Diseño y procedimiento.

Se realizó una invitación abierta, a través del Jefe de Carrera, para participar de la investigación, quienes fueron informados de los objetivos y características del estudio, además de proceder a la firma de consentimiento informado antes de iniciar los procedimientos.

Se realiza un diseño de tipo Mixto con Modelo de Selección de Participantes. Este diseño cuenta con una etapa de recolección de datos cuantitativos orientada a seleccionar los participantes necesarios para representar apropiadamente la muestra en cuestión, y otra, destinada a recolectar los datos propiamente tal.

La primera etapa implicó determinar estudiantes con alto, medio y bajo nivel de Compromiso Académico, cuya cantidad de hombres y mujeres fuese equivalente, mientras que, la segunda etapa implicó la realización de 12 entrevistas focalizadas mediante un guion semi-estructurado,

2.3 Instrumentos

El nivel de Compromiso Académico de los estudiantes fue medido a partir de la escala UWES-S en su versión adaptada y probada en el contexto cultural chileno (Parra & Pérez, 2010). Este instrumento, desarrollado por (Salanova, Schaufeli, Llorens, & Peiro, 2000) recoge el nivel general de Compromiso Académico exhibido por el estudiante, además de reportar diferencias en cada una de sus tres dimensiones: Absorción, Vigor y Dedicación.

Se utilizó la técnica de entrevista focalizada a partir de un guion semi-estructurado, cuyo principal objetivo fue identificar los comportamientos más importantes vinculados al Compromiso Académico en la experiencia de los propios estudiantes, además de recoger aspectos vinculados que fuesen significativos para ellos.

Las entrevistas fueron realizadas por un Psicólogo capacitado para dichos fines, quien fue también el encargado de realizar la sistematización de los resultados de cada entrevista, con el fin de conservar la integridad de la información capturada en ella.

2.4 Análisis

El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la técnica de Análisis Temático, identificando los tópicos más relevantes para los estudiantes y construyendo categorías más inclusivas a raíz de los conjuntos de elementos convergentes y divergentes entre estos.

Tanto para la asignación de códigos como para la construcción de categorías a partir de los temas emergentes, se utilizó el software AtlasTi de modo de sistematizar de forma organizada y rigurosa todos los datos.

3. Resultados

3.1 Conductas asociadas al Compromiso Académico.

Los resultados arrojaron contenidos heterogéneos en las respuestas de los estudiantes frente a lo que caracteriza el Compromiso Académico Conductual.

El agrupamiento de estos distintos contenidos por su afinidad dio como resultado 3 categorías más inclusivas: Planificación, Implicación y Vínculo Social (Tabla 1). Además, se observaron dos contenidos con frecuencia considerable, que no se ajustaron a ninguna de las categorías y que responden a aspectos del Compromiso Emocional más que el Compromiso Conductual: a) Gusta de su carrera (5,5%), b) Está motivado por su carrera (5,5%).

La planificación incorporó conductas relacionadas con la organización, uso del tiempo y la anticipación. Esta categoría contó con un total de 19,8% de las respuestas totales asociadas al Compromiso Académico Conductual por parte de los estudiantes.

Al respecto, una estudiante con alto compromiso reporta:

“Porque más encima lo tenía que complementar (el estudio) con el gimnasio, entonces llegaba al departamento, estudiaba y me ponía como horas, y después iba al gimnasio. Estaba organizada.” (Estudiante 1).

Planificación 19,8%	Usa eficientemente el tiempo 1,8%	Tiene hábitos de estudio 3,3%	Es organizado 5,5%	Orienta sus comportamientos pensando en su futuro profesional 1,8%	Realiza una planificación de su estudio 7,4%
Implicación 58,7%	Asiste a clases constantemente 11%	Es constante/persistente 1,8%	Es puntual 1,8%	Investiga más 1,8%	Se esfuerza 5,5%
	Se actualiza en temas de su carrera 1,8%	Está enfocado en sus estudios 3,7%	Es estudioso 5,5%	Pone atención en clases 1,8%	Estudia/repasa frecuentemente 24%
Vínculo Social 9,2%	Ayuda y busca apoyo de otros 5,5%	Se vincula con otros 3,7%			

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

La Implicación consideró comportamientos relacionados con la dedicación de tiempo, entusiasmo y esfuerzo en las actividades académicas. Esta categoría fue la que mayor porcentaje de respuestas vinculadas alcanzó (58,7%) y la que mayor cantidad de contenidos distintos, pero vinculados a la categoría, ofreció (10 contenidos diferentes).

Un estudiante analizó el comportamiento de quienes considera comprometidos:

“Un estudiante comprometido asistiría a todas las clases (...) aunque no tenga fechas de evaluaciones” (Estudiante 5).

Además, una estudiante Comprometida reportó:

“(...) llegaba a estudiar en la tarde, llegaba a estudiar y repasaba (...) me daban ganas de estudiar, me comprometía y decía tengo que llegar a estudiar y lo hacía” (Estudiante 1).

El Vínculo Social fue la tercera categoría en frecuencia. Incorporó aspectos como el apoyo social y las relaciones interpersonales en sentido extenso. Una respuesta de los estudiantes que refleja la categoría es:

Estudiantes analizaron el comportamiento de estudiantes comprometidos:

“Ayuda a sus compañeros” (Estudiante 8). “(...) se apoya con compañeros y profesores cuando no entiende algo o tiene dudas” (Estudiante 6).

3.2 Resultados asociados.

Si bien, no fue parte del objetivo inicial, surgieron resultados en torno a las causas del Compromiso Académico Conductual, de manera espontánea en las respuestas y explicaciones de los estudiantes.

Al respecto, aparecen 5 categorías nítidas identificadas por los estudiantes como desencadenantes del Compromiso Académico Conductual: a) Motivaciones de Logro, b) Apoyo de los docentes (16,7%), c) Gusto por la carrera (14,3%), d) Tener metas claras (11,9%), e) Balance entre estudio y tiempo libre (11,9%), f) Claridad en las prioridades vitales (7,1%).

Al respecto, es posible señalar que los estudiantes consideran como el principal factor causal del alto Compromiso Académico Conductual en su propia experiencia aspectos relacionados con Motivaciones de Logro (38,1%). Este adquiere mayor potencia si se considera que “Tener metas claras” puede vincularse directamente con este factor ampliando la frecuencia de respuestas asociadas.

“Quería destacar entre todos, entonces eso me comprometía a tener que estudiar (...) que llegara a estudiar (...)” (Estudiante 1).

“Querer ser siempre el mejor creo que me tiene comprometido, además para lograr eso (...)” (Estudiante 4).

“Lograr buenos rendimientos y resultados para ser el mejor” (Estudiante 3).

En una mirada general, es posible reconocer que la experiencia de los estudiantes en este sentido abarca aspectos más bien heterogéneos asociados a la motivación, la planificación y el apoyo social.

Conclusiones y Discusión

A partir de los resultados antes presentados es posible arribar a algunas conclusiones preliminares considerando que, la experiencia antes descrita, tuvo por finalidad principal ofrecer evidencia desde la propia experiencia de los estudiantes que sirva para entregar luz sobre los diversos aspectos en discusión en la literatura científica (Fredricks et al., 2004).

Parece importante señalar la fuerte conexión entre el Compromiso Académico Conductual y sus causas, en tanto que, en los relatos, esta conexión es muchas veces difícil de desagregar, razón por la cual, se ha agregado a pesar de no ser foco del estudio. Esto parece explicarse por la dificultad de los estudiantes para separar el desempeño, el compromiso y las causas en términos de los comportamientos asociados.

Otro aspecto que destaca es la multidimensionalidad con la que los estudiantes relatan su experiencia, aspecto que parece nítidamente en las causas esgrimidas para el Compromiso Académico Conductual pero que también está presente al menos en las dimensiones cognitiva (esfuerzo y dirección mental) y conductual (comportamientos) en su descripción, acorde al consenso de las principales corrientes teórico-referenciales (Fredricks et al., 2004; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Sin embargo, esta aparente convergencia entre los planteamientos teóricos y empíricos previos, se reduce al considerar que los estudiantes solo reportan una porción pequeña de lo que se describe en la literatura revisada.

Los resultados encontrados muestran el surgimiento de 3 categorías de contenidos que describen el Compromiso Académico Conductual: Implicación, Planificación y Vínculo Social, donde el predominio de contenidos vinculados con la Implicación es evidente y destaca la importancia que los estudiantes atribuyen al esfuerzo constante y el enfoque en comportamientos concretos vinculados con el estudio. Estos resultados reflejan una relación ajustada entre la perspectiva del *Behavioral Engagement* (Fredricks et al., 2004) donde el involucramiento del estudiante en el aprendizaje y las tareas académicas se traduce en esfuerzo, persistencia, concentración, atención, realizar preguntas y contribuir en la discusión de clases (Fredricks et al., 2004).

Por otro lado, los resultados observados podrían encontrar vínculo con las dimensiones Dedicación y Absorción planteadas por Schaufeli et al., (2006) como un reflejo conductual del estado cognitivo-afectivo que proponen estos autores. Así, un alto nivel del estado cognitivo-afectivo “Dedicación” podría decantar en las conductas descritas por los estudiantes que incorporan: la asistencia, el repaso, la puntualidad, el estudio, entre otros. En el caso del estado “Absorción” podría desembocar en las conductas que implican enfoque en los estudios, poner atención en clases, esforzarse, entre otros.

La categoría Planificación refleja un comportamiento del estudiante Comprometido que se traduce en la organización de los objetivos y los tiempos necesarios para abordar los estudios. En este caso, la comparación con los planteamientos de Schaufeli et al., (2006) y la línea de trabajo de *Behavioral Engagement* seguida por Fredricks et al., (2004) no abordan esta dimensionalidad de la experiencia del estudiante.

La línea de trabajo del *Cognitive Engagement* plantea el involucramiento de los esfuerzos intelectuales necesarios para guiar el proceso de aprendizaje (Fredricks et al., 2004) pero no es clara en delimitar procesos intelectuales asociados a los resultados hallados. Parece ser que, la aproximación más cercana a los resultados se encuentra fuera del constructo *Engagement* y encuentra eco en el Aprendizaje Autorregulado (Bruna, Pérez, Bustos, & Núñez, 2017).

Algo similar ocurre con la categoría Vínculo Social, donde los resultados encontrados no encuentran coherencia con la línea del *Behavioral, Cognitive y Emotional Engagement* (Fredricks et al., 2004). En el contraste con la aproximación de Schaufeli et al., (2006) tampoco existe un vínculo directo. Sin embargo, podría plantearse como hipótesis que, un elevado nivel de Dedicación podría demandar en el estudiante la solicitud de ayuda, y en este sentido, el establecimiento de relaciones funcionales con los compañeros y docentes. A pesar de ello, los hallazgos observados en torno al establecimiento de relaciones que no tienen necesariamente objetivos instrumentales exceden esta suposición.

Con todo lo anterior, parece ser que desde la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería, los correlatos conductuales, si bien son coherentes con aspectos de distintos modelos, no encajan de manera absoluta y precisa con ninguno de ellos.

Será entonces interesante verificar si estos resultados son extrapolables a una población más representativa, ya que ello, implicaría preguntas acerca del ajuste de los conceptos utilizados en la descripción y estudio del fenómeno del Compromiso Académico en su arista conductual.

Agradecimientos

Agradecemos al Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción y al Departamento de Ingeniería en Prevención de Riesgos Laborales y Ambientales de la Universidad Federico Santa María (Chile) por la disposición y facilidades entregadas para cursar el estudio.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 44(2), 77–91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Casuso-holgado, M. J., Cuesta-vargas, A. I., Moreno-morales, N., Labajos-manzanares, M. T., Barón-lópez, F. J., & Vega-cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(33), 1–7.
- Chang, M., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. (2014). What Matters in College for Retaining Aspiring Scientists and Engineers From Underrepresented Racial Groups.

- Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580.
<https://doi.org/10.1002/tea.21146>
- Cox, D. W., Bjornsen, A. L., & Krieshok, T. S. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction : Vocational Identity ’ s Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, 64, 169–180. <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. Washington: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement : Potential of the Concept , State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Oritz, L., Matus, O., McColl, P., ... Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico , UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación En Ciencias de La Salud*, 7(2), 128–133.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., & Peiro, J. (2000). Desde el “Burnout” al “Engagement”:¿ una nueva perspectiva? *Revista de Psicología ...*, 16(2), 117–134. <https://doi.org/http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/152.pdf>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W. (2013). What is engagement? In *Employee Engagement in Theory and Practice*. (pp. 1–37). London: Routledge. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2015.12>
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Short Questionnaire A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagemente in university studentes. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- SIES. (2016). *Informe retención de 1er año pregrado cohortes 2011-2015*. Santiago. Retrieved from https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/693/informe_retencion_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ESTUDIO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DE TOLERANCIA ESTUDIANTIL A LA DISCAPACIDAD PARA LA REDUCCION DEL ABANDONO EN UNA UNIVERSIDAD DE BOLIVIA

Línea 1: Factores asociados al abandono.

Herbas Torrico, Boris Christian
Arandia Tavera, Carlos
Murillo Arevalo, Nataly
Veizaga Arevalo, Rolando
Torrico Valdez, Jessica
Mayorga Rozo, Rodrigo

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” –Bolivia
herbas@ucbca.edu.bo

Resumen. Actualmente, el registro de estudiantes con discapacidad en universidades bolivianas está en ascenso. Sin embargo, aunque muchas universidades bolivianas buscan ser diversas e inclusivas, se desconoce si sus estudiantes toleran a aquellos estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad. La literatura existente sugiere que el clima organizacional influye en el desarrollo de capacidades intelectuales y patrones de personalidad de los estudiantes. Por otro lado, el desarrollo académico de los estudiantes está relacionado con la manera que perciben y se relacionan con el resto de sus compañeros. En consecuencia, un clima organizacional intolerante a la discapacidad incrementará actitudes negativas a la discapacidad y el abandono de los estudiantes con discapacidad. El objetivo de nuestro estudio es analizar el clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad. Para ese propósito se encuestaron a 490 estudiantes de una universidad boliviana. A continuación, mediante el uso de análisis de componentes principales se identificaron dos componentes principales que determinan el clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad: (a) igualdad de oportunidades; y (b) autonomía de estudio. Basado en estos resultados se calculó un índice organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad. Finalmente, se discuten estrategias organizacionales necesarias para la mejora del clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad para la reducción del abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Clima organizacional, Discapacidad, Tolerancia estudiantil, Abandono.

1. Introducción

El objetivo de las universidades es lograr el desarrollo de la sociedad mediante la enseñanza y la investigación. En ese sentido, la búsqueda de diversidad entre estudiantes de diferentes razas, sexos, niveles de ingresos económicos, clase social, orientación sexual y grados de discapacidad permite el enriquecimiento de perspectivas de vida entre los estudiantes y el cuerpo docente. La diversidad estudiantil es deseable porque permite a los estudiantes poder aprender unos de otros. Eso no ocurriría si todos los estudiantes tuvieran un origen y características similares. De la misma manera que los estudiantes de niveles de ingresos económicos similares limitan el rango de perspectivas intelectuales y culturales, también lo haría la homogeneidad de razas, sexos, clase social, orientación sexual o grado de discapacidad. Además, la diversidad estudiantil permite que las minorías con desventajas asuman posiciones de liderazgo en roles clave a nivel público y profesional, permitiendo a la universidad lograr un rol cívico y contribuir al bien común (Sandel 2009).

El Estado Plurinacional de Bolivia se fundó buscando la libertad y la tolerancia de diferentes creencias y herencias culturales. Las diferencias (o diversidad) que traen los estudiantes a las universidades enriquecen la cultura universitaria, trayendo nuevas ideas y energía a las aulas. A diferencia de otras épocas, hoy en día los estudiantes de las universidades interactúan con gente de diferentes etnias, religiones y culturas. Entonces, las aulas se vuelven más diversas y son un reflejo de las comunidades de origen de los estudiantes. La tolerancia se refiere a una actitud de apertura y respeto a las diferencias que existen entre las personas. A pesar que inicialmente el término de tolerancia se utilizaba para referirse a diferencias étnicas y religiosas, los conceptos de diversidad y tolerancia también se pueden aplicar al género, personas con discapacidades físicas o intelectuales, y cualquier otro tipo de diferencia. Al hablar de tolerancia se hace referencia a respetar y aprender de otros, valorar las diferencias, tender puentes entre esas diferencias, rechazar estereotipos injustos, descubrir aspectos en común y eliminar fronteras. En muchos sentidos, la tolerancia es lo opuesto al prejuicio. Sin embargo, hablar de tolerancia no significa que todos los comportamientos deben ser aceptados. La tolerancia se trata de aceptar a las personas por lo que son, no aceptar un mal comportamiento. La tolerancia también significa tratar a otros como uno quiere ser tratado. Por ejemplo, comportamientos como la falta de respeto y discriminación a estudiantes en condición de discapacidad podrían derivar en el abandono de estudiantes de la universidad debido a un deficiente clima organizacional de tolerancia.

Bajo lo anteriormente expuesto, este estudio busca analizar la tolerancia estudiantil en una universidad boliviana orientado específicamente a la discapacidad. De esa manera se propondrán estrategias para la mejora de la misma. En la siguiente sección, se presenta la justificación del estudio. A continuación, el marco conceptual. Posteriormente, en secciones posteriores, se presenta el diseño metodológico, los resultados, las estrategias y las conclusiones del estudio.

2. Justificación del estudio

El estudio del clima organizacional de tolerancia permitirá describir cómo experimentan los estudiantes sus interacciones con personas con discapacidad que están basadas en valores y significados individuales. En otras palabras, es una manera de discernir cómo las complejidades ambientales de las universidades afectan el funcionamiento general de los estudiantes. Esencialmente, si podemos entender los elementos que causan el clima de tolerancia organizacional, podemos estar en la posición de cambiarlo de forma que apoye las iniciativas de volver a las universidades en universidades inclusiva. En consecuencia, si las universidades pueden analizar las percepciones respecto a la discapacidad, se puede expandir el conocimiento y habilidades de los estudiantes para desarrollar una comunidad universitaria armoniosa. Contar con una comunidad universitaria armoniosa tendrá como consecuencia que los estudiantes en condición de discapacidad se sientan más cómodos con la consecuente reducción de la probabilidad de abandono.

3. Marco conceptual

3.1. Contexto social y educativo

Según Dworkin (1977) no se puede juzgar el acceso a la educación universitaria basado en criterios como raza, sexo, nivel de ingresos económicos, clase social, orientación sexual o grado de discapacidad, porque éstos se encuentran fuera del control de las personas. Es decir, no es la falta del estudiante que haya tenido un accidente y deba estar en silla de ruedas, o no es la falta del estudiante que no tenga las aptitudes suficientes para pasar el examen de ingreso a una universidad. Tal vez, el único criterio para el acceso a la educación universitaria debería ser el rendimiento académico. Bajo este criterio las calificaciones y otras mediciones prometedoras de futuro académico sugieren que un estudiante estará entre los mejores estudiantes y que podrá realizar sus estudios universitarios exitosamente. En otras palabras, esa perspectiva meritocrática sugiere que solo se debería considerar el mérito académico como único factor relevante para determinar el ingreso a la universidad. Sin embargo, según Dworkin (1977), esa perspectiva no es necesariamente correcta. Específicamente, en Bolivia algunas universidades públicas admiten a sus estudiantes utilizando solamente criterios de rendimiento académico, pero la mayoría no lo hace. Las universidades definen sus políticas de admisión de diferentes formas. Dworkin (1977) argumenta que ningún postulante a una universidad tiene el derecho que la universidad defina su misión y diseñe sus políticas de admisión de tal forma que premie solamente un grupo particular de cualidades, sean estas académicas, físicas, u otras. Una vez que la universidad define su misión y determina sus políticas de ingreso, un estudiante tiene una expectativa legítima de ser admitido siempre y cuando cumpla esos estándares mejor que otros candidatos. Aquellos, que están entre los mejores candidatos, tomando en cuenta su capacidad académica, raza, sexo, nivel de ingresos económicos, clase social, orientación sexual y grado de discapacidad, tienen la oportunidad de ser admitidos. Pero nadie tiene el derecho a ser aceptado de acuerdo a un grupo de características particulares *a priori*. En consecuencia, los estudios universitarios no son un honor que se otorga para los que muestran méritos o virtudes superiores. Tampoco aquellos estudiantes que tienen las mejores calificaciones, o aquellos estudiantes que vienen de minorías en desventaja tienen el derecho a ser admitidos. Su admisión se justifica siempre y cuando contribuya al propósito social que busca toda universidad. Además, se debe considerar que, a causa de accidentes imprevistos, los estudiantes pueden volverse discapacitados. Para ayudar a sobre llevar esto, los departamentos de apoyo y soporte estudiantil deberán trabajar con los estudiantes para ayudarlos a integrarse tanto en la vida universitaria. Todo esto, garantiza mejorar el clima organizacional y hacerlo un lugar placentero que ayudará a los estudiantes a no considerar el abandono (Goode, 2007). Adicionalmente, según Mullins y Preyde (2013) y Lombardi y Murray (2010) los estudiantes con discapacidad suelen sentir barreras en el clima organizacional, lo cual hace que se sientan marginados, deprimidos, excluidos y con baja autoestima y abandonen sus estudios.

El propósito de la educación universitaria no es comercial sino social: preparar estudiantes para que tengan carreras exitosas. Entonces, vender educación como un producto de consumo es un tipo de corrupción (Sandel 2009). El propósito de la universidad no es maximizar utilidades, sino servir al bien común mediante la enseñanza y la investigación. Es correcto mencionar que la enseñanza e investigación son caras. Sin embargo, cuando el objetivo de hacer dinero predomina al punto de determinar la admisión a una universidad, ésta pierde su fin académico y cívico, que es su razón de ser. En ese sentido, no permitir el acceso a estudiantes de diferentes razas, sexos, niveles de ingresos económicos, clase social, orientación sexual y grados de discapacidad, demuestra porque determinar el acceso a la educación universitaria basado solo en criterios académicos u económicos es una forma de injusticia. Esto puede tener como consecuencia el abandono de estudiantes que perciben que la universidad actúa de manera inmoral y desleal con este segmento de la población (personas con discapacidad). Bajo lo anteriormente expuesto, en el contexto educativo universitario boliviano, las

universidades deberían promover la tolerancia admitiendo a todo tipo de estudiantes sin importar sus características académicas, físicas, u cualquier otro criterio discriminatorio.

3.2. Definición de variables

Ambientes de aprendizaje. Según Cress (2008) el medio ambiente tiene una gran influencia en el desarrollo de las capacidades intelectuales y los patrones de personalidad de los estudiantes. Entonces, el desarrollo académico de los estudiantes esta intrínsecamente relacionado con la manera que perciben y como se relacionan con los ambientes de aprendizaje. Ponterotto (1990) indica que las altas tasas de deserción de estudiantes de las minorías son el resultado de climas universitarios no hospitalarios. Es decir, ciertos grupos de estudiantes, como los estudiantes con discapacidad, experimentan diferentes formas de discriminación, y se sienten extraños en sus universidades (Solorzano 1997). Esto puede hacer peligrar la creación de comunidades de aprendizaje diversas. Más aun, puede causar que los estudiantes se sientan “extraños” con sus consecuentes efectos negativos en su rendimiento académico y posterior deserción.

Integración y efectos educacionales. Según Tinto (1993), la integración y compromiso que los estudiantes experimentan con su comunidad académica puede afectar tanto su percepción de sí mismos, así como su desarrollo educacional. Por ejemplo, Goldman y Wong (1997) encontraron una relación entre la salud emocional de los estudiantes y su concepto de sí mismos. Además, según Blustein y Palladino (1991), los estudiantes que tienen un concepto positivo de sí mismos muestran un mayor rendimiento académico. Más aun, los estudiantes que tienen buenas calificaciones reportan una mejor relación con sus compañeros y mayores niveles de interacción con sus docentes (Cress 2008). En consecuencia, el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad depende del grado de integración en los ambientes educativos donde se encuentran.

3. Diseño metodológico

Se realizó un estudio diagnostico utilizando el instrumento desarrollado por Stodden et al. (2011). El instrumento fue traducido al español y tenía dos secciones: (i) sección sobre datos demográficos e información general; y (ii) preguntas sobre clima de tolerancia organizacional a la discapacidad. En particular, en la segunda sección se utilizó escalas Likert de 7 puntos para medir las siguientes variables: (a) responsabilidad del estudiante con discapacidad; (b) conocimiento del profesor de diferentes métodos de enseñanza; (c) preparación de lugar de estudio en biblioteca; (d) acceso a actividades extracurriculares; (e) uso de tecnología de apoyo en clase; (f) conocimiento de adecuaciones curriculares; (g) igualdad de trato; (h) adaptación de contenidos de clase; (i) disponibilidad de los profesores; (j) igualdad de oportunidades. El instrumento fue implementado a estudiantes de las carreras de Ing. Industrial, Ing. Mecatronica y Psicología del 28 al 30 de mayo del 2018 en una universidad boliviana. Como resultado del muestreo se recolectó una muestra de 78 estudiantes y se encontró que las preguntas mostraban características estadísticas adecuadas para realizar la implementación a una muestra mayor para la generalización de los resultados. A continuación, basado en el estudio diagnóstico, se procedió a recolectar una muestra mayor para confirmar la estructura factorial encontrada en el diagnóstico. El instrumento fue implementado a estudiantes de diferentes carreras del 31 de mayo al 6 de junio del 2018y se obtuvo una muestra de 460 estudiantes.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo

Como resultado de la recolección de datos, se obtuvo una muestra de 460 estudiantes con una edad promedio de 20.5 años. Respecto al género, se obtuvo una muestra de 42 % de hombres y 58% de mujeres. Por otro lado, 62.4% de los encuestados indicaron que conocían a alguna persona con discapacidad. Adicionalmente, los resultados muestran que 80% de los encuestados procedían de colegios privados. En particular, se incorporaron estas dos últimas preguntas para estudiar si el conocimiento de una persona con discapacidad o el colegio de origen determinaban la tolerancia a la discapacidad de los estudiantes.

4.3. Modelo estadístico

Para determinar la estructura factorial se utilizó la técnica de componentes principales con rotación varimax y se confirmó la existencia de dos componentes principales ortogonales que explican el clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad (Cuadro 1): (a) igualdad de trato y oportunidades; y (b) autonomía de estudio. Por tratarse de un estudio complementario, en esta etapa mediante el proceso iterativo de búsqueda de cargas factoriales superiores a 0.5, se eliminó la variable “Acceso a actividades extracurriculares” porque no cumplía el mismo (para más detalles ver Hair et al. 2010).

Cuadro 1. Análisis de componentes principales de estudio complementario

	Componentes Principales	
	Igualdad de trato y oportunidades	Autonomía de estudios
Responsabilidad del estudiante con discapacidad de comunicar necesidad de adecuaciones	0.23	0.62
Responsabilidad del estudiante con discapacidad de preparar su lugar de estudio en biblioteca	0.01	0.78
Molestia de la gente sin discapacidad por uso de tecnología de apoyo en clase	-0.31	0.53
Conocimientos del profesor relacionados con métodos de enseñanza	-0.20	0.66
No es responsabilidad del profesor conocer diferentes adecuaciones	0.67	-0.20
Igualdad de trato para todos	0.65	0.12
Responsabilidad profesores de realizar adaptaciones curriculares de contenidos de clase para todos	0.70	0.07
Disponibilidad de los profesores para todos	0.75	-0.15
Igualdad de oportunidades para todos	0.74	-0.07

A continuación, utilizando el procedimiento propuesto por Herbas-Torrico et al. (2017) se procedió a calcular el índice de clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad utilizando los componentes principales obtenidos. Como resultado se obtuvo un valor de 4.86/7. También, se obtuvo un valor similar (4.85/7) mediante la metodología propuesta por Stodden et al. (2011). En consecuencia, se los resultados indican que los estudiantes muestran un clima organizacional de tolerancia a la discapacidad ligeramente positivo.

Adicionalmente, se procedió a determinar el porcentaje de estudiantes encuestados con baja, mediana y alta tolerancia a la discapacidad. Para ese propósito se calcularon los valores individuales del clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad utilizando los resultados del índice de clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad. Los resultados muestran que: (a) 23.9% tiene baja tolerancia a la discapacidad; (b) 26.5% tiene una mediana tolerancia a la discapacidad; y (d) 49.7% tiene alta tolerancia a la discapacidad. Este resultado sugiere que 1 de cada 3 estudiantes tiene una baja tolerancia a la discapacidad. Por otro lado, se investigó si existía alguna relación entre los niveles de tolerancia y que los estudiantes conozcan a alguna persona con discapacidad. Se encontró que no existe relación entre el hecho que un estudiante conozca a una persona con discapacidad y su grado de tolerancia a la discapacidad ($\chi^2 = 47.54$; $gl = 82$; $p = 0.999$). También se investigó si existe algún tipo de relación entre el sexo del encuestado y su tolerancia a la discapacidad. Se encontró que no existe asociación entre el sexo del encuestado y su tolerancia a la discapacidad ($\chi^2 = 40.712$; $gl = 42$; $p = 0.527$). Adicionalmente, se investigó si existía alguna relación entre la edad de los encuestados y su tolerancia a la discapacidad. Se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa entre la edad del encuestado y su tolerancia a la discapacidad (R de Spearman = 0.04; $p = 0.935$).

Finalmente, se investigó si existía alguna relación entre el tipo de colegio de origen y su tolerancia a la discapacidad. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre el colegio de origen y la tolerancia a la discapacidad ($\chi^2 = 105.038$; $gl = 82$; $p = 0.044$). Luego, se procedió a calcular el promedio del índice de índice de clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad por colegio de origen. Se encontró que en promedio los estudiantes de colegios públicos tienen una menor tolerancia a la discapacidad ($M = 4.8370$; $SD = 0.814$) que los estudiantes de colegios privados ($M = 4.8938$; $SD = 0.720$). A continuación, se procedió a realizar la prueba de ANOVA para determinar si esas diferencias eran estadísticamente significativas. La prueba de ANOVA revela que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el índice de tolerancia a la discapacidad de estudiantes de colegios particulares vs. los estudiantes de colegios fiscales ($F = 0.630$; $p = 0.630$). En consecuencia, la posible asociación detectada por la prueba de χ^2 es falsa y quizás esté relacionada con los tamaños de muestra altos que la prueba de χ^2 es altamente sensible. Sin embargo, la misma fue falseada con una prueba más robusta a tamaños de muestra como la prueba de ANOVA.

5. Estrategias propuestas

Según los resultados del Cuadro 1, las variables que determinan la *igualdad de trato y oportunidades de los estudiantes* son: (a) responsabilidad del profesor de conocer diferentes adecuaciones curriculares, (b) igualdad de trato para todos, (c) responsabilidad del profesor de realizar adaptaciones curriculares de contenidos de clase para todos, (d) disponibilidad de los profesores para todos y (e) igualdad de oportunidades para todos. Esto sugiere que para mejorar el clima índice de clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad en la dimensión de *igualdad de trato y oportunidades de los estudiantes*, se debería seguir las siguientes estrategias: (i) exigir la formación obligatoria en educación inclusiva para los docentes de la institución universitaria como requisito de contratación; (ii) las direcciones de carrera semestralmente deberían recordar a los profesores de no

tratar de forma preferencial a estudiantes con o sin discapacidad; (iii) se puede establecer una carga horaria remunerada para la realización de consultas para todos los estudiantes fuera de aula. Por otro lado, en relación a la segunda dimensión del clima organizacional de tolerancia estudiantil a la discapacidad, *autonomía de estudio*, los resultados del Cuadro 1 muestran que las variables que lo determinan son: (a) responsabilidad del estudiante con discapacidad de comunicar necesidad de adecuaciones; (b) responsabilidad del estudiante con discapacidad de preparar su lugar de estudio en biblioteca; y (c) molestia de la gente sin discapacidad por uso de tecnología. Estos resultados sugieren que, para mejorar la dimensión de *autonomía de estudio*, se deberían implementar las siguientes estrategias: (i) establecer procesos administrativos internos de identificación de estudiantes con discapacidad; (ii) las bibliotecas deberían tener espacios y materiales específicos asignados para estudiantes con algún tipo de discapacidad; (iii) los procesos de adquisición de tecnologías para estudiantes con discapacidad deberían dar prioridad a aquellas tecnologías que sean menos invasivas, diseñadas usando *universal design* y que no perjudiquen el desenvolvimiento regular de las clases; y (iv) promover cursos de formación continua de profesores relacionados con metodologías didácticas que les permitan ayudar a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje a comprender sus asignaturas (ejemplo: pedagogía inclusiva).

6. Conclusiones

Mediante la implementación de un instrumento de medición desarrollado por Stodden et al. (2011), se encontró que en promedio el clima organizacional de tolerancia a la discapacidad en los estudiantes de la universidad es ligeramente positivo. Más aun, se calculó el porcentaje de estudiantes que tienen tolerancia a la discapacidad y se encontró que uno de cada tres estudiantes tiene una baja tolerancia a la discapacidad. Adicionalmente, se propusieron estrategias para mejorar el clima organizacional de tolerancia a la discapacidad de los estudiantes. Adicionalmente, mediante la implementación de las estrategias propuestas se espera la creación de un ambiente universitario propicio que influya positivamente el progreso académico y personal de los estudiantes con discapacidad. De esta manera la universidad cumplirá su propósito de preparar estudiantes que sean exitosos, sin importar su condición de discapacidad. Además, ayudará a la creación de un ambiente inclusivo que permitirá a estudiantes sin discapacidad enriquecer sus perspectivas de vida hacia la formación de ciudadanos íntegros que ayuden al desarrollo de la sociedad boliviana. También, ayuda a promover la reducción de barreras sociales entre los estudiantes que conlleva a reducir el malestar de estudiantes con discapacidad que, puede convertirse en un factor de abandono de la universidad. Por otro lado, en el futuro, el instrumento y la metodología de procesamiento puede también ser aplicado a profesores y administrativos de las instituciones universitarias. Los puntos analizados en este trabajo nos recuerdan que el avance tecnológico y económico de esta generación ha llevado a que se olvide un valor importante que nuestros predecesores poseían: *el valor de la inclusión y la tolerancia*. Nuestros predecesores no vivían para sí mismos sino más bien vivían para la comunidad. Vivían para el bien común y solo hacían lo que beneficiaba a la comunidad garantizando la supervivencia de sus miembros. Desde esa perspectiva una sociedad y una comunidad pueden ser incluyentes y tolerantes si se practican esos valores. Un objetivo común le da a la gente un significado a su vida y la hace valiosa, porque todos en esa sociedad trabajan para un objetivo común, aunque todos sean diferentes. Tener diferencias es crucial para la creación de una sociedad diversa e inclusiva. Es lo que hace que una sociedad sea interesante haciendo que las personas puedan experimentar cosas diferentes que están fuera de su zona de confort. Permite a las personas obtener una nueva perspectiva de las personas de diversos orígenes y no permiten que la sociedad se convierta en una sociedad de mente cerrada. Esto sugiere que como sociedad no solo se debe tolerar las diferencias físicas o de ideas, sino

aprender a aceptarlas. Una mejora en la tolerancia estudiantil ayudara en la creación de un ambiente organizacional y social entre los estudiantes que ayuda a su retención y reduce las tasas de abandono. Más aún, permitirá formar profesionales que puedan desenvolverse y desarrollarse en todo tipo de entornos, haciéndolos más competitivos y mejorando su calidad de vida.

7. Referencias

- Blustein, D. L., & Palladino, D. E. (1991). Self and identity in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 6(4), 437–453.
- Cress, C. M. (2008). Creating inclusive learning communities: the role of student–faculty relationships in mitigating negative campus climate. *Learning Inquiry*, 2(2), 95–111.
- Dworkin, R. (1977). Why Bakke has no case. *The New York Review of Books*, 24(18), 11–15.
- Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of universities students with disabilities. *Disability & Society*, 22:1, 35-44.
- Goldman, C. S., & Wong, E. H. (1997). Stress and the college student. *Education*, 117(4), 604–610.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. Learning* (7th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Herbas-Torrico, B. C., Torrico Valdez, J., Rivero Miranda, A., Arandia Tavera, C., & Veizaga Arevalo, R. (2017). Desarrollo de un ranking universitario de satisfacción estudiantil (RUSE) para universidades bolivianas. In *VII-CLABES: Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Cordoba, Argentina.
- Estado Plurinacional de Bolivia. Ley general para personas con discapacidad No 223 (2016). Bolivia: Ministerio de Comunicación.
- Lombardi, A., & Murray, C. (2010). Measuring university faculty attitudes toward disability: willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 34, 43.-56.
- Mullings, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28:2, 147-160.
- Ponterotto, J. G. (1990). Racial/ethnic minority and women students in higher education: A status report. *New Directions for Student Services*, 1990(52), 45–59.
- Sandel, M. J. (2009). *Justice: What’s the right thing to do?* New York: McMillan Publishing Co.
- Solorzano, D. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 5–19.
- Stodden, R. A., Brown, S. E., & Roberts, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83–92.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PERFIL DE INGRESO, METAS Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE DOS LICENCIATURAS DE NUEVA CREACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA

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

González Lizárraga Ma. Guadalupe
Universidad de Sonora, México
lupitag@sociales.uson.mx

Velázquez Mancillas Alba Itzel
Universidad de Sonora, México
albaitzelvm@gmail.com

Arreguín Moreno Rocio Haydeé
Universidad de Sonora, México
arreguinroc@hotmail.com

Resumen. El fenómeno del abandono es un problema que enfrentan las instituciones de educación superior (IES). Alrededor de 25% del total de estudiantes de nivel superior, deja sus estudios en los primeros semestres, lo que representa, en un futuro, falta de oportunidades, desempleo, estancamiento del país, delincuencia, entre otras. En México, se estima que la cobertura del segmento de población entre 18 y 22 años de edad, en educación superior, es de 36%, de los cuales, de cada 100 estudiantes que ingresan solo una cuarta parte finaliza. Algunos referentes teóricos relacionan las características del perfil de ingreso, las metas y expectativas con la permanencia o el abandono de los estudios; por lo que, el reconocimiento de esto permite a las instituciones implementar acciones propositivas. El presente estudio tiene la intención de comparar las características del perfil de ingreso, los motivos de elección de carrera, las metas y las expectativas, en estudiantes que integran dos programas educativos de nueva creación, la Licenciatura en Educación (76 estudiantes) y la de Ingeniería en Energías Renovables (33 estudiantes) en la Universidad de Sonora (UNISON). Los datos utilizados han sido recuperados de fuentes institucionales y a través de un cuestionario diseñado para medir metas y expectativas, el cual se aplicó durante la primera semana de clases (agosto, 2018). Se realizaron análisis descriptivos de tendencia central y comparación de medias (t de student) para determinar niveles de significancia ($p \leq 0.5$) Los principales resultados indican que las dos poblaciones estudiadas, una históricamente elegida predominantemente por mujeres (Educación), y la otra por hombres (Ingeniería), presentan modificaciones respecto al género en sus matrículas. En el perfil de ingreso, se presentan mayores puntajes en el promedio de bachillerato y en el examen de

admisión del grupo de estudiantes de ingeniería. Sin embargo, las metas y las expectativas de quienes integran la planta estudiantil, en los dos programas, no presentan diferencias significativas, por el contrario, son similares.

Descriptor o Palabras Clave: Perfil de ingreso, Metas y expectativas, Sistema de Educación Superior, Estudiantes Universitarios.

1. Introducción

En particular el reto para la Universidad de Sonora, según el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2017-2021), es lograr que sus estudiantes concluyan el programa en el que ingresan y obtengan su título. Por ello, esta institución, ha tenido un creciente interés por explorar en aquellos factores que se relacionan con la decisión del estudiante por no concluir sus estudios, por medio de elementos que ayuden a comprender y que lleven a la mejora en la retención de estudiantes en especial, durante su primer año de estudios universitarios.

Considerando estos elementos, este estudio pretende comparar las características del perfil de ingreso, los motivos de elección de carrera, las metas y las expectativas de dos programas educativos de nueva creación en la Universidad de Sonora; la Licenciatura en Educación y la de Ingeniería en Energías Renovables.

1.1 Contexto de estudio

Las condiciones de desigualdad que prevalecen en México, aunado al abandono de los estudios superiores son temas por demás debatidos dentro de este contexto educativo. Los estudios llevados a cabo en los últimos años revelan una serie de variables asociadas con el abandono, muchas de ellas sujetas a las condiciones de desventaja social, como ser trabajador, ser indígena, tener alguna discapacidad o ser jefe/a de familia.

La Universidad de Sonora, se encuentra ubicada en el primer lugar dentro de las instituciones públicas de educación superior en el noroeste de México, concentra la mayor matrícula estudiantil, y ofrece una mayor variedad de programas educativos en la región. Los programas que se analizan en este estudio se han incorporado en la nueva oferta educativa a partir de este año. La Licenciatura en Educación y la Ingeniería en Energías Renovables que obedecen a demandas locales de desarrollo social; así mismo, los dos programas cuentan con un respaldo académico respecto a sus profesores que data de experiencia y formación en cuanto a grados obtenidos. En la institución el porcentaje de egreso en el tiempo promedio de duración del programa es bajo (34.53%), y el abandono se presenta principalmente durante los primeros semestres. En los estudios emprendidos, se destacan que esto es derivado de un conjunto de características institucionales, así como de las circunstancias que viven los estudiantes en ella. En un estudio desarrollado en la misma institución se destacaron aspectos atribuibles a los programas educativos para lograr la retención de los estudiantes bajo la integración académica a través de programas de apoyo a los mismos (González, 2011).

Por ello, interesa comparar las características de ingreso, los motivos de elección, las metas y expectativas de los estudiantes con la finalidad de detectar problemáticas que puedan ser atacadas durante el primer semestre.

1.2 Antecedentes de estudio

En México, los primeros estudios realizados vinculados con la necesidad de conocer el perfil de ingreso de los estudiantes como una tarea básica de las instituciones de educación superior, son los planteados por Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003), quienes establecen el conocimiento de dos variables; el puntaje en el examen de admisión y el promedio del bachillerato de procedencia. Un poco más tarde, se adiciona el tipo de bachillerato de procedencia, ante los posibles diferentes niveles de socialización académica e intelectual entre los jóvenes que transitaron por bachillerato privado y público (De Garay, 2004). La incorporación de las características personales de los estudiantes cuando ingresan, según Crissman y Upcraft (2005) merecen atención especial, tales como el género, la edad, los compromisos iniciales y el status socioeconómico y/o situación laboral del estudiante, Guzmán (2004) señala la importancia de dar seguimiento a este último indicador ya que los estudiantes que ingresan a la universidad trabajando son aquellos jóvenes que se han visto desde niveles anteriores en la necesidad de combinar el trabajo con el estudio. Ahora bien, como parte de un seguimiento a la trayectoria escolar del estudiante, De Garay (2004, 2006), muestra en sus estudios realizados en diferentes tipos de universidades de México, la utilidad en la aplicación de un cuestionario para conocer los diferentes aspectos escolares y culturales de los estudiantes, como una forma que permita a las instituciones de educación superior, identificar y explorar en las probabilidades del abandono escolar. Del mismo modo, en el estudio de Zandomeni, Canale, Nessier, Pagura y Pacífico (2016), asumen el abandono como un proceso que debe realizarse en el marco de las trayectorias académicas de los estudiantes, y plantea la necesidad de analizar la decisión de elección de carrera, de alumnos involucrados. Analizando también estos criterios asociados a la permanencia de estudiantes, Cassiano, Cipagauta y Reyes (2016), identifican que el estudiante con mayor conocimiento respecto a funciones o actividades de la profesión, o que poseen experiencia que permita consolidar dicho conocimiento, tiene mayor probabilidad de permanecer. Por otro lado, Rodríguez, González y Patricio (2017), generan un modelo multivariado predictivo para la permanencia estudiantil, que analiza las características contextuales, de escolaridad previa, el compromiso, sistema académico e integración del estudiante universitario, identificando estas variables de mayor influencia en la permanencia o deserción. Atal & Hernández (2017), también realizaron un análisis de los componentes de los desertores, concluyendo que los factores principales que afectan la permanencia y abandono en el primer año de universidad, son las características institucionales, preuniversitarias y expectativas laborales.

Con esto, resulta esencial conocer los factores con relación a la retención, y de aquellos motivos que los llevan a dejar sus estudios, para tomar acciones que permitan en cierto modo disminuir la deserción abordando las dimensiones, económicas, académicas, institucionales y personales de las y los estudiantes.

1.3 Conceptos básicos

De los conceptos centrales que han sido incorporados y destacan en el estudio, 1. El perfil de ingreso es entendido por García, Flores y Sánchez (2009), como la descripción general de las características actuales que presenta una población como producto de su historia y que darán

los elementos para iniciar su formación profesional, 2. Los factores de elección de carrera y de universidad, de acuerdo con García y Moreno (2012) se establecen como relevantes, los cuáles están relacionados con las condiciones infraestructurales, de presentación y difusión, y sobre todo del prestigio institucional, del mismo modo Tinto (2012) señala que este constituye un elemento relevante en el proceso educativo del estudiante el cual está basado en experiencias previas. 3. Las metas estudiantiles han sido definidas a partir de las aspiraciones personales que ellos establecen, importantes para su formación y se relacionan con los aprendizajes y los motivos sociales e interpersonales para elegir una carrera profesional (Gámez y Marrero, 2003). 4. Las expectativas representan aquello que las y los estudiantes esperan realizar y concretar en su vida académica (Deaño et al., 2015); decir, aquellas acciones que son posibles, pero no cualquier esperanza o aspiración sin sustento, estas se construyen a partir de experiencias previas, deseos y actitudes, pero también son cambiantes de acuerdo a las vivencias. Además, la consideración de cómo creen qué será su vida profesional al egresar de la carrera en comparación al nivel socioeconómico y prestigio social con el jefe/a de su familia, González (2011) señala que las aspiraciones o expectativas que estudiantes tienen con relación a estos elementos, son parte también de los factores que utiliza para la elección de la carrera como proyecto de formación. Con esto, entre la diversidad de factores que ofrecen estos investigadores sobre el tema, plantean como un rasgo común del abandono, aquellas características de los individuos con las que ingresan a la institución. Asimismo, las expectativas en la vida estudiantil y los rasgos que poseen las universidades, son elementos que entran al juego en la meta principal que se establecen los estudiantes, como lo es la obtención de su título universitario y persistir en ello.

2. Nota metodológica

El estudio se llevó a cabo en dos programas educativos de la UNISON, Unidad Regional Centro (URC), mismos que se ofrecieron por primera ocasión en agosto de este año. La población que conforma el estudio está compuesta por estudiantes de dos Programas de Licenciatura, la de Educación (LE), integrada por 76 estudiantes y los cuáles serán presentados como el grupo 1 y el programa de Ingeniería en Energías Renovables (IER) está compuesto por 33 estudiantes y son reconocidos como el grupo 2. El objetivo es comparar dos poblaciones de estudiantes, respecto al perfil de ingreso, junto a las metas y expectativas.

Los datos utilizados se agrupan en tres dimensiones y se recogen de diversas fuentes. La primera dimensión es el perfil de ingreso, el que se construye con los puntajes que arroja el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), junto al promedio de preparatoria y clasificación de la misma (pública o privada). La segunda y tercera dimensión se evalúa a través de un instrumento (cuestionario) diseñado exprofeso, y recoge la elección de carrera, las metas y expectativas que tiene el estudiante de dicha carrera. El cuestionario contiene tres secciones. La primera identifica los rasgos personales de los grupos de estudiantes como el sexo, la edad, la institución de procedencia y la situación laboral. La segunda sección indaga acerca de la revisión del plan de estudio de los programas, la elección de carrera realizada, y el medio por el cual el estudiante conoció la apertura de la nueva carrera. La tercera sección es la que corresponde a las metas y expectativas que el estudiante tiene de la carrera acerca de los profesores, la institución y sus compañeros de clase. Está

compuesto de 18 ítems con respuestas en escala tipo Likert de cinco puntos donde 1 es baja expectativa y 5 alta expectativa.

El procesamiento de los datos se realizaron a través del análisis factorial con rotación varimax, el cual arrojó tres dimensiones; en la primera dimensión se agruparon los ítems de expectativas relacionadas con los profesores/as (trato con respeto, dominio de la materia, tiempo para asesorías extra clase, claridad de evaluación, uso de estrategias de enseñanza novedosas, puntualidad y asistencia), en la segunda dimensión se ubican los aspectos vinculados con el ambiente social (conocer nuevos amigos, integración a actividades deportivas, políticas y culturales), y en la tercera dimensión se agruparon las variables de tipo institucional (horarios, infraestructura física, bibliotecas, participación en programas de becas y movilidad estudiantil). De manera adicional, en esta sección se consideraron tres reactivos, la elección de una meta al egresar, la consideración de cómo creen será su vida profesional al egresar de la carrera en comparación con el jefe/a de su familia y el compromiso para alcanzar dicha meta. Conocer este último, al ingreso del estudiante, puede permitir a la institución en un futuro, identificar diferencias entre estudiantes que persisten y abandonan.

3. Resultados

3.1 Perfil de ingreso

La distribución por sexo se presenta de la siguiente manera. El grupo 1, está constituido mayoritariamente por mujeres 73.2 % y 26.8% hombres. En el grupo 2, la distribución se presenta con mayor equilibrio 53.1% son hombres y 46.9% son mujeres. La edad promedio en los dos grupos es de 19 años, esto es, jóvenes en su mayoría recién egresados de bachillerato; sin embargo, en los dos grupos se presenta un 10% de estudiantes que de manera previa han tenido la posibilidad de probar al menos un año en otras carreras. En el grupo 1 las edades se encuentran de entre 17 y 29 años, mientras que el grupo 2 se compone de estudiantes cuyas edades se presentan entre los 18 a los 21 años. Si bien es cierto, la mayoría de estos estudiantes cuentan con las condiciones de dedicación completa al estudio, un porcentaje similar comparte sus estudios con el empleo. En el grupo 1, trabaja 23.5%, y del grupo 2, lo hace el 21.9%. En el grupo 1 se identificaron dos estudiantes con desventajas para el aprendizaje, una joven débil visual, y un joven con Asperger. En el grupo 2 no se reportaron este tipo de condiciones. Los valores que se consideran en el perfil de ingreso pertenecen a dos promedios: el logrado en el bachillerato, y el obtenido en el examen de admisión, de igual manera la clasificación respecto a la preparatoria de origen, esto es, si pertenece al sistema de educación pública o privada, como un elemento importante que nos indica de alguna manera niveles socioeconómicos y lógicas de organización académica. El puntaje obtenido en el examen de admisión (EXHCOBA) que aplica la UNISON juega un papel importante en el proceso de ingreso representa el 60% para colocarse en la universidad, y el 40% restante es el promedio logrado durante los estudios de bachillerato. La media obtenida en los puntajes de bachillerato en el grupo 1 es de 85.73, mientras que en el examen de admisión fue de 53.72. En el grupo 2, el promedio de bachillerato es de 89.90, y en el examen de admisión fue 76.9. Con relación al tipo de bachillerato se observa que la mayoría en los dos grupos

proviene del sistema público (LE, 91%; IER, 76%), y en menor porcentaje del sector privado. Para la institución, obtener y hacer uso de esta información, así como analizar estas variables durante un proceso longitudinal de la planta de estudiantes, le permite explicar cómo es la vivencia de estos y, sobre todo, de aquellos factores que hacen más probable el abandono.

3.2 Motivos de elección de carrera

Un elemento importante para estudiar en las poblaciones universitarias, son los motivos que los llevaron a elegir la carrera que cursan. Con la finalidad de observar si los motivos se asocian de manera predominante a una carrera. Al observar las comparaciones de medias entre estas dos poblaciones encontramos que las diferencias significativas se presentan en dos opciones en el grupo 1, estas son que; “Les puede proporcionar un empleo estable”, y “Porque encuentran relación con su realización personal”, mientras que en el grupo 2, la tendencia se marca en la elección de “Porque es una carrera bien pagada” (ver Tabla 1). Las otras opciones no presentan valores de significativos.

Tabla 1. Valores de media para los aspectos que intervienen en la elección de carrera

Promedio de bachillerato	Programas educativos (Media)		F	P*
	LE	IER		
Ítem				
Es una carrera fácil	0.06	.06	0.02	NS
Me puede proporcionar un empleo estable	1.24	1.18	11.59	0.00
Es una carrera bien pagada	0.29	1.03	11.71	0.00
Porque encuentro relación entre mi realización personal y lo que se hace en esta profesión	2.36	1.66	4.59	0.03
Porque tiene prestigio social	0.12	0.12	0.00	NS
Porque es lo que más se acerca a lo que quiero lograr para mi vida futura	1.96	1.96	1.79	NS

Prueba T para muestras independientes, Significación estadística para $p < 0.05$. NS No significativo

Valor 1 refiere mínimo y 3 máximo

3.3 Metas y expectativas

Las metas y expectativas que los jóvenes tienen con relación a sus programas se agruparon en tres dimensiones. En los dos programas los porcentajes de altas expectativas se concentran en las mismas opciones. La dimensión relacionada con los profesores es en donde se ubican las expectativas más altas, 90 % de los estudiantes eligieron que esperan que estos tengan

dominio de la materia, 74% que cuenten con claridad en los criterios de evaluación, 72% que impartan clase con estrategias novedosas y efectivas, y 70% que exista amabilidad y respeto en el trato, mientras que la puntualidad al impartir sus clases disminuye al 55%. Las opciones con baja expectativa se sitúan en las opciones de contar con asesorías extra clase por parte del profesorado. Dentro de las interacciones llevadas a cabo dentro de la institución, Pascarella, Seifert and Whitt (2008), señalan en sus investigaciones que la relación de los profesores parece ser un elemento muy importante para la persistencia estudiantil; ya que el ambiente del salón de clase, mejora no solo el desarrollo de habilidades de sus estudiantes, sino que estos perciben además una sensación de satisfacción con la institución. La segunda dimensión de expectativas se agrupó en el ambiente social, obteniendo altas expectativas el encontrarse con un ambiente social agradable (70%), conocer nuevos amigos (60%), mientras que en esa misma dimensión las opciones con bajas expectativas se ubican la integración a actividades deportivas, culturales y políticas. En la tercera dimensión de tipo institucional, las opciones que alcanzaron mayores porcentajes son mantener el promedio para tener acceso a becas (69%), el que la biblioteca tenga acceso a amplia bibliografía (68%), y esperar que las instalaciones universitarias se encuentren en buen estado (61%). Entre las respuestas en que se ubican bajas expectativas tenemos la de contar con horarios flexibles. La comparación de medias entre los dos grupos y los tres factores de agrupación de las expectativas no presentan niveles de significatividad. Esto expresa que, con independencia de la carrera elegida, las expectativas que los estudiantes se establecen al ingresar son comunes. Por último, con relación a la meta principal al egresar, los resultados muestran que en el grupo 1, es la obtención del título universitario (41%), y en el grupo 2 es obtener un trabajo bien remunerado (52%). Según señala Tinto (1992), la culminación de la carrera, estará determinada por la voluntad del estudiante por lograr su meta. Con esto, se espera que estas metas educativas planteadas al ingreso, sigan siendo claras para ellos, y que sea mayor la posibilidad de terminar sus estudios.

4. Conclusiones

Los elementos aquí presentados tan solo permiten observar elementos que diferencian u homogeneizan a dos poblaciones estudiantiles. El principal elemento en las respuestas de elección de los estudiantes en dos programas, los cuales son totalmente diferentes respecto a las disciplinas que cultivan, es haber elegido sus carreras porque las ofrece la UNISON (74% en los dos grupos). En estudios anteriores (Ayala, 2015) se muestra que los estudiantes egresados de los bachilleratos (95%) señalan que elegirán como primera opción carreras de la UNISON debido a su prestigio. Esto, les puede permitir mantener la meta establecida para los años futuros, pensando sobre todo lo que representará contar con un título universitario de esta institución. Con esto, perciben seguridad y bienestar en el porvenir, lo que se espera que haga más probable que terminen en tiempo y forma.

Un aspecto que es oportuno mencionar es el relacionado con la distribución por sexo de estas dos poblaciones. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), en México, la distribución por sexo en la matrícula en los programas de educación se ha mantenido una mayor presencia de mujeres (31 mujeres por cada 10 hombres), el caso de la LE, no es la excepción, aun cuando la presencia de hombres empieza a adquirir fuerza en los

últimos cinco años en estos programas. De manera contraria, la matrícula en programas de Ingenierías ha sido predominada por hombres (38 mujeres por cada 100 hombres). Sin embargo, en el programa de IER la distribución por sexo se presenta de manera equilibrada.

Las expectativas institucionales juegan un papel importante en el proceso de elección de carrera, son características que los jóvenes han leído del contenido de los programas y difusión que ofrecieron las dos carreras. Su influencia en la deserción puede llegar a depender de lo que estos le atribuyan en particular a los rasgos sociales e intelectuales, ya que todo esto, está relacionado con posteriores decisiones y comportamientos de las y los estudiantes. En este caso, mientras, por un lado, la LE se ha promocionado bajo una visión humanista de atención a comunidades vulnerables, esta visión coincide plenamente con la opción elegida por los estudiantes de “realización personal y lo que hace la profesión”. Por otro lado, la IER, ha sido ofertada con la intención de atender una problemática local, la utilización de fuentes alternas para producir energía, sobre todo la solar, potenciada en el estado por la UNISON, y comercializada por empresas nacionales y transnacionales, visión asociada por “ser una carrera bien pagada”. Entonces, se espera que estas expectativas reales pueden conducir a una eficaz relación entre la institución y sus estudiantes.

Ahora bien, el que las metas y expectativas no presenten diferencias entre los dos programas, expresa metas comunes que los estudiantes se plantean con relación a los profesores, la institución y el ambiente que pretenden acceder como jóvenes en busca de socialización, con objetivos al aprendizaje de calidad. Por último, es importante mencionar, que se considera pertinente en posteriores estudios, realizar un seguimiento longitudinal en estos dos programas, así como a los datos aquí mostrados, y de esta manera encontrar asociaciones en las situaciones de abandono.

Referencias

Atal, D. & Hernández, L. (2017). Factores de permanencia o abandono de los estudiantes de primer año de la universidad central de Chile Cohorte 2016. *Congresos CLABES, VI*. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1687>

Ayala, D. (2015) *Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria en el campo de la educación* (Tesis de maestría). Universidad de Sonora. México.

Cassiano, A., Cipagauta, P., & Reyes, N. (2016). Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil. *Congresos CLABES, VI*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1350>

Chain, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1)*. Consultado el 15 de agosto de 2018 en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>

Crissman, J. y M. Lee Upcraft (2005), “The keys to First-Year Student Persistence”, en M.Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the*

First-Year Student. *A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp.27-46.

Deaño, M., Diniz, A., Almeida, L., Alfonso, S., Costa, A., García-Señorán, M., Conde, Á., Araujo, A., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.

De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el Sistema Universitario. *Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural* México: Pomares

De Garay, A. (2006). Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. *Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. SEP. México

Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos de elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Revista Anuales de Psicología*. 19(1), 121-131. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf

García, J., & Moreno, C. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad: caso Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 287-305. Recuperado en 18 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100012&Ing=es&tIng=es.

García V., Flores, E., y Sánchez, F. (2009). El perfil de los alumnos de nuevo ingreso. Conferencia realizada el 19 de noviembre. FESI.

González, G. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral*. (Tesis doctoral inédita). Université de Montréal, Canadá.

Guzmán, C. (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan en México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Pascarella, E., Seifert, T., and Whitt, E. (2008). Effective instruction and College Student Persistence: Some New Evidence. *New directions for teaching and learning*, New Jersey: Wiley Periodicals, Inc.

Rodríguez, V., González, J., & Patricio, J. (2017). Modelo Predictivo para la Permanencia en la Educación Superior. *Congresos CLABES, VII*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1588>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Crece presencia de mujeres en la educación superior tecnológica*. Retrieved from <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-64-crece-presencia-de-mujeres-en-la-educacion-superior-tecnologica>

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

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM-ANUIES. México.

Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.

Universidad de Sonora (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. UNISON. Recuperado en agosto de 2018 de: <http://www.uson.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>

Zandomeni, N., Canale, S., Nessier, A., Pagura, F., & Pacífico, A. (2016). Abandono en los estudios universitarios: el caso de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Litoral. *Congresos CLABES, VI*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/874/1982>

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**APROXIMACIÓN A LA DESERCIÓN FEMENINA DEL PROGRAMA
INGENIERÍA ADMINISTRATIVA EN LA FACULTAD DE MINAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA 2010-2017**

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

Diana Gabriela Aranzazu Henao
Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín
dgaranzazuh@unal.edu.co

Miguel David Rojas López
Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín
mdrojas@unal.edu.co

Resumen. En los últimos años se incrementaron los esfuerzos por parte del Gobierno Nacional Colombiano-GNC- fundamentados en el fortalecimiento de la educación superior como herramienta para disminuir la brecha social en el país. Dentro de estos esfuerzos, el GNC reconoce como parte de la problemática el abandono en la educación superior; El Ministerio de Educación Nacional realiza un seguimiento especializado a este fenómeno por medio del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES, mediante el cual se pretendió desde el año 2010 disminuir la brecha del 45 al 40%, sin embargo, y pese a los esfuerzos, al finalizar el año 2015 la medida estaba por encima de la meta Nacional y se ubicó en 46,1%. La Facultad de Minas- FM-, hace parte de la Universidad Nacional de Colombia –UN-, sede Medellín y cuenta con 12 programas de pregrado, los cuales son responsables de la formación en el área de ingeniería de la ciudad, la región y el país y por tal motivo, este proceso de formación no es ajeno a la problemática de abandono. En el periodo de estudio comprendido entre los años 2010 y 2017, la FM experimentó el resultado de una reforma curricular que pretendía reducir el abandono universitario y mejorar la permanencia de los estudiantes en las diferentes ingenierías. Después de este periodo de transformación, el interés particular radica en que en el programa curricular Ingeniería Administrativa-IA-, el sexo femenino participa en mayor proporción que en las demás ingenierías por lo que dicha población se tomó como muestra. El objetivo es caracterizar las posibles desertoras de dicha ingeniería, para luego tener la información necesaria que garantice la permanencia en su vida universitaria mediante la evaluación de las variables que influyen en el abandono femenino de esta muestra y, finalmente, entregar el consolidado de la información a la oficina de Bienestar Universitario de la FM. Los datos fueron tomados de la página de la UN Sede Medellín y SPADIES, donde variables demográficas como la edad y el núcleo familiar; académicas como el promedio y económicas

como el estrato, se analizaron para encontrar un perfil que permitiera caracterizar el abandono en dicha población.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono Femenino, Ingeniería Administrativa, Facultad de Minas.

1.Introducción

La FM y la UN en general, han experimentado en la última década el resultado de lo que fue una serie de modificaciones realizadas por el Consejo Superior Universitario (máximo ente institucional) en el año 2007 agrupadas en el Acuerdo 033 que tenían como fin principal incentivar la flexibilidad y diversificación de los Planes de Estudios ofrecidos por la UN con el objetivo de brindarle a los estudiantes un carácter interdisciplinario, al mismo tiempo que se garantizara la permanencia de estos y se redujeran los índices de abandono mediante la flexibilidad académica con la implementación de estrategias como las Prácticas Académicas Especiales, Asignaturas de Contextualización, Líneas de Profundización de Pregrado, entre otras. (Mantilla, 2007). En este punto, es necesario considerar que para efectos de la presente investigación y considerando las políticas mencionadas que entrarían en vigencia a partir de 2008 (con la creación y fijación de las estrategias necesarias), se considera un periodo de dos años mientras se hace efectiva la transición a dichos acuerdos, es decir, se tendrán en cuenta solo los datos que van a partir del primer semestre del año 2010 hasta el segundo semestre del año 2017 para lograr exhibir cómo es la evolución de las estudiantes de IA desde la admisión hasta la fecha de graduación y luego, evaluar las variables que influyen en el abandono femenino.

En este contexto, la FM matriculó alrededor de 12.066 estudiantes en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2017, de los cuales solo el 25% fueron mujeres-lo que resulta preocupante a la hora de enfrentar problemáticas sociales y de equidad de género- sin embargo, y pese a la baja presencia femenina, surge un interés particular debido a la extensa participación de este sexo en uno de los doce programas que ofrece la facultad; el programa curricular IA como se observa en la **Fig. 1**, donde la participación promedio a lo largo de este periodo de estudio alcanza el 15% del total de las mujeres, siendo mucho mayor que en el resto de las ingenierías.

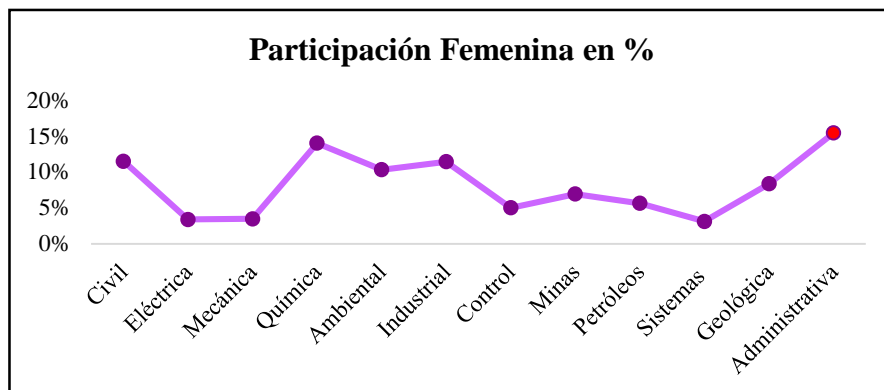


Figura 1. Participación femenina por ingeniería 2010-2017

Este hallazgo resulta interesante ya que para el sexo, el promedio de participación individual en cada una de las ingenierías con respecto al promedio de los hombres es tan solo del 8% (7 puntos menos que para el programa Ingeniería Administrativa), lo que justifica la necesidad de caracterizar las posibles desertoras de dicha ingeniería, para luego tener la información necesaria que garantice la permanencia en su vida universitaria.

1. Metodología

Los datos utilizados fueron recopilados inicialmente a través del Gestor de Información suministrado por la Oficina de Planeación y Estadística de la UN sede Medellín en el cual se tiene información académica y socioeconómica de los estudiantes a partir del año 1986, y donde a través de filtros dinámicos se muestran resultados de la cantidad total de estudiantes matriculados por cohorte-que para efectos de esta investigación fueron las cohortes comprendidas entre 2010-1 y 2017-2-.

Por otro lado, se logró tener acceso a los datos suministrados por el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) que arroja cifras de abandono desde el año 1998 hasta 2016, sin embargo, solo fueron tenidas en cuenta las pertenecientes a las cohortes que van de 2010-1 a 2016-1. A partir de esta información se muestran las variables demográficas, académicas y económicas de las posibles desertoras.

Gracias a los datos obtenidos, se consolidaron bases de datos en las cuales se agruparon características por programa curricular, sexo, edad, entre otras. Las bases de datos constituyen principalmente tablas con filtros por cohorte de ingreso y gráficas asociadas a las características mencionadas, donde se consolida la información de disminución de estudiantes por cohorte a través de sumatorias acumuladas a lo largo de 6 años que es el tiempo promedio de graduación; el cual fue obtenido a través de la estimación de grado con base en la disminución del porcentaje de estudiantes por cohorte en un periodo determinado, es decir, 12 periodos después del semestre de admisión aproximadamente el 78% de las estudiantes no renuevan su matrícula.

2. Resultados

Después de analizar el periodo comprendido entre 2010 y 2017, se encontró que el promedio de participación de las mujeres con respecto a los hombres en las ingenierías ofertadas por la Facultad es 25%, es decir, en promedio, el sexo masculino representa 75% de la población estudiantil de la FM. Además, el programa Ingeniería Administrativa es el pregrado en ingeniería por excelencia con mayor número de participantes del sexo femenino, representando 15% del total de la población femenina (**Tabla 1**); con un total de 469 mujeres admitidas y matriculadas en esta carrera.

Tabla 1. Cantidad y proporción de mujeres matriculadas 2010-2017.

Carrera	Cantidad	%
Ing. Administrativa	469	15,4%
Ing. Química	438	14,4%
Ing. Civil	350	11,5%
Ing. Industrial	348	11,4%
Ing. Ambiental	324	10,6%
Ing. Geológica	257	8,4%
Ing. Minas	221	7,3%
Ing. Petróleos	172	5,7%
Ing. Control	153	5,0%
Ing. Mecánica	109	3,6%
Ing. Eléctrica	105	3,5%
Ing. Sistemas	97	3,2%
Total	3043	100%

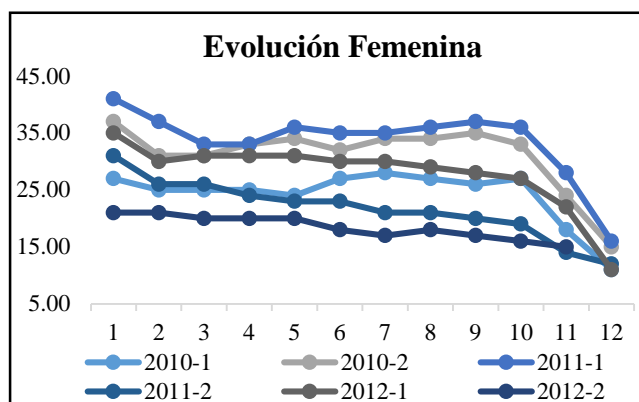


Figura 2. Evolución de la participación por sexo 2010-2017.

Específicamente en la carrera Ingeniería Administrativa se puede verificar en la **Fig. 2** que, aunque no es mayor la proporción de mujeres comparada con hombres, esta relación si es mayor en comparación con las demás ingenierías, puesto que, a lo largo de los 8 años; el 42% de los estudiantes matriculados en esta carrera pertenecen al sexo femenino.

En este contexto, y después de haber considerado la importancia de esta población en la FM, se hace necesario caracterizar el perfil y la evolución de dichas estudiantes en su paso por la vida universitaria, para de esta manera encontrar una aproximación a la tasa de abandono de las mismas.

En la **Fig. 3** se observa la evolución femenina para las cohortes 1 y 2 de los años 2010, 2011 y 2012, en las cuáles se evidencia un comportamiento similar a lo largo de los 12 semestres,

es decir, seis años en promedio-que es el tiempo estimado de graduación-, donde la característica que más se destaca es la disminución de las estudiantes durante los dos primeros semestres de estudio, en este punto, la gráfica presenta la pendiente negativa más inclinada, lo que concuerda con múltiples estudios realizados donde se afirma que el primer año es el de más compleja adaptación para los estudiantes debido a la transición entre escuela y universidad, el factor académico, la dificultad para adaptarse a los cambios, entre otros, resultan ser los factores más recurrentes (Palomino, 2007), dicho periodo exige que exista un ajuste entre ambiente antiguo y nuevo; para lo cual, el estudiante debe afrontar cambios en los horarios, pares, profesores, método de estudio, entre otros, es decir se modifica su ritmo de vida (Casas, 2017). La universidad no es ajena a este fenómeno, pues se evidencia que es en este periodo de tiempo donde se presenta el porcentaje más alto de abandono en los años estudiados (2010-2017), el cual es en promedio 11%. En cuanto a la reforma curricular presentada por la Universidad, el programa IA presentaba un promedio de abandono femenino por cohorte de 26,36% para las cuatro cohortes inmediatamente anteriores a la implementación del Acuerdo (2008-1, 2008-2, 2009-1 y 2009-2); una vez efectuado este, el promedio de abandono por cohorte para las cuatro siguientes (2010-1, 2010-2, 2011-1 y 2011-2) cayó a 19,24%, lo que significa que la implementación de dicha reforma ha traído efectos positivos en la permanencia de las estudiantes en la vida universitaria, especialmente debido a los factores asociados con la flexibilidad y diversificación de los planes de estudio.

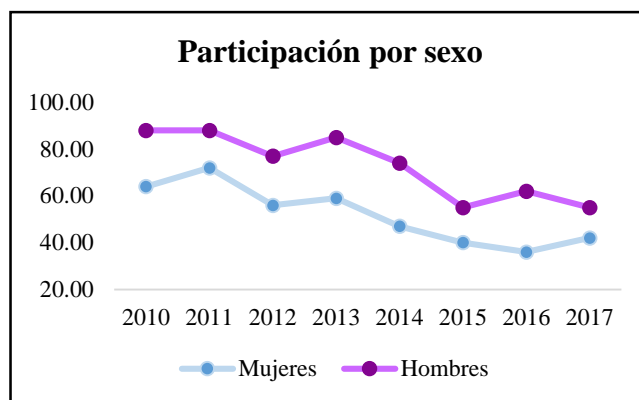


Figura 3. Evolución por cohorte

Las características de las estudiantes desertoras de IA de la FM en el periodo 2010-2017 están divididas en 3 ítems que se describen a continuación:

2.1. Variables demográficas

De acuerdo a la información obtenida a través del Gestor de Información de la UN sede Medellín, se logró establecer que para el horizonte que abarca el periodo 2010-2017, la edad promedio de inicio en la carrera universitaria para las estudiantes de Ingeniería

Administrativa es de 20 años, con edades que oscilan entre los 15 y 37 años y una moda de 16, lo que significa que por lo general, la mayoría de ellas ingresan a la Facultad inmediatamente después de obtener su título de secundaria o educación media.

Por otro lado, debido a que el mayor porcentaje de abandono se presenta en el primer año de estudio, las edades promedio de abandono oscilan entre 18 y 19 años, periodo en el cual las estudiantes se encuentran en la llamada *adolescencia tardía*, que algunos psicólogos definen como la etapa final de la adolescencia y los años anteriores de entrar propiamente en la adultez, es decir, la transición entre niñez y adultez caracterizada por una gran cantidad de cambios, tanto a nivel físico como mental y social (Mimenza, 2017). En dicha etapa de cambios, es donde se empieza a instaurar la autonomía tanto familiar como intelectual, lo que conlleva en ocasiones a la toma errada de decisiones y por ende al descuido e indecisión académica.

En cuanto al núcleo familiar, se hizo una clasificación de acuerdo al número de integrantes que conforman la familia de la estudiante; así, se analizaron aquellas familias compuestas por hasta tres integrantes (grupo uno), de cuatro a cinco integrantes (grupo dos) y de más de cinco integrantes (grupo tres). Los resultados arrojaron que los estudiantes cuyas familias tienen un mayor número de integrantes, conformadas generalmente por los padres del estudiante y dos o tres hermanos, son quienes presentan una mayor tasa de abandono, alcanzando en promedio un 29% para los periodos comprendidos entre los años 2010 y 2017. Así mismo, los estudiantes pertenecientes al grupo uno y dos presentan resultados similares entre sí, con porcentajes de abandono del 18% y 14%, respectivamente. Cabe resaltar que este análisis de la tasa de abandono se hizo según la información del segundo semestre para cada cohorte pues, como se explicó anteriormente, el mayor índice de abandono ocurre a los dos semestres de estudio. En la **Tabla 2** se observa el resumen de esta.

Tabla 2. Tasa de abandono por núcleo familiar.

Núcleo familiar	
Clasificación	Tasa
Grupo 1	18%
Grupo 2	14%
Grupo 3	29%

2.2. Variables académicas

En la UN se estableció el Promedio Aritmético Ponderado-PAPA- como indicador para reflejar los resultados del trabajo y aprendizaje de un estudiante en una escala de 0,0 a 5,0, partiendo de que 0,0 indica trabajo y aprendizaje nulo y 5,0 indica cumplimiento perfecto de todos los objetivos académicos propuestos. Según los estamentos de la Universidad, se considera que un PAPA es aprobatorio, si indica que el estudiante logra al menos un 60% de los objetivos propuestos en la Universidad, lo cual significa una calificación mínima aprobatoria de 3.0. (Universidad Nacional de Colombia, 2018).

En este contexto, las estudiantes de IA presentaron en promedio un PAPA de 3,9 a lo largo de todo el periodo de estudio, lo que evidencia una vez más la fortaleza que representa la presencia de este sexo en dicha carrera.

2.3. Variables económicas

En este punto, se evaluó el estrato como variable económica, ya que este mide la clasificación de los inmuebles residenciales para básicamente diferenciar el cobro por servicios públicos y la posible asignación de subsidios por parte del Estado. En la **Tabla 3** se observa que del total de estudiantes pertenecientes a los estratos 1 y 2 el 23, 84% desertan; de los que provienen de los estratos 3 y 4 la tasa es del 17, 90% y para aquellos que integran los estratos 5 y 6 la cifra está alrededor del 10%, lo cual da claros indicios de que entre más bajo sea el estrato, es decir, entre menos ingresos económicos obtenga el núcleo familiar de la estudiante, la probabilidad de abandonar los estudios será más alta.

Tabla 3. Tasa de abandono por estrato socioeconómico.

Estrato	
Clasificación	Tasa
Estratos 1 y 2	23,84%
Estratos 3 y 4	17,90%
Estratos 5 y 6	9,89%

3. Conclusiones

El análisis presentado logra corroborar la premisa basada en el abandono de la educación superior en el primer año de estudio (primer y segundo semestre), la cual indica que es en este periodo en donde se da la tasa más alta de abandono, que para las estudiantes de Ingeniería Administrativa de la Facultad de Minas fue en promedio del 11%.

Se logró una disminución del abandono después de implementada la reforma en el año 2010, ya que la tasa por cohorte pasó a ser alrededor del 20%; porcentaje realmente bajo considerando que el promedio nacional está cerca del 50%.

En cuanto a la caracterización de las estudiantes desertoras, se encontró que debido que a la mayoría de las estudiantes se incorporan inmediatamente después de culminados sus estudios de educación media, cuando ingresan a la educación superior se encuentran en una edad donde se tiene mayor vulnerabilidad y susceptibilidad al cambio y a la transición, por lo cual es necesario que la universidad implemente estrategias enfocadas en el primer año de estudio, dirigidas a la permanencia y el acompañamiento estudiantil.

Se encontró que el número de integrantes que conforman el núcleo familiar de la estudiante es directamente proporcional a las probabilidades de que este abandone sus estudios, lo cual es posible atribuir a factores económico y de manutención que abarcan todo el territorio nacional.

Para futuras investigaciones se recomienda analizar la población desertora según el PAPA o, en su defecto, el promedio académico con el que abandonan los estudios; pues aún no se

puede afirmar si el abandono se da por factores socio-económicos o netamente estudiantiles, donde la primera causa daría apertura a la consideración de un plan de acción adecuado a nivel local o nacional que permita a los jóvenes colombianos culminar los estudios sin ninguna dificultad.

Referencias

Casas, M. A. (2017). Abandono de los estudios superiores en estudiantes de primer semestre del programa de psicología de la fundación universitaria de Popayán. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1667/2403>

Facultad de Minas. (2018). Medellín, Colombia: Sitio oficial Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Recuperado de <https://minas.medellin.unal.edu.co/formacion/pregrado/ingenieriaadministrativa>

Mantilla, G. B. (2007). ACUERDO 033 DE 2007. Medellín, Colombia: Sitio oficial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245

Mimenza, O. C. (2017). España: Psicología y Mente. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/adolescencia-tardia>

Palomino, S. (2007). ¿Por qué desertan los jóvenes de la Universidad? Bucaramanga, Colombia: Vanguardia Liberal. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-138414.html>

Universidad Nacional de Colombia. (2018). Promedios. Bogotá, Colombia: Sitio oficial Universidad Nacional de Colombia Recuperado de: <http://www.sae.unal.edu.co/promedios/>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

APROXIMACIÓN COMPRENSIVA A LAS TRAYECTORIAS DE PERMANENCIA Y ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ⁵

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

Fonseca Grandón, Gonzalo
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
gfonseca@ucsc.cl

Resumen. Estadísticas internacionales evidencian graves dificultades de los estudiantes para graduarse de la universidad. En Latinoamérica el 31% de quienes ingresan a dicho nivel, abandonan sus estudios solo durante el primer año. Por su parte, las universidades han impulsado cambios importantes al currículo cuyos efectos sobre las trayectorias de permanencia y abandono han sido escasamente explorados. En este escenario surge esta investigación que tiene como propósito comprender el sentido que otorgan al currículum universitario estudiantes que permanecen y abandonan sus estudios durante el primer año. El marco teórico está sustentado en la teoría de Coulon (2005) quien concibe el ingreso a la universidad como un proceso de tres etapas: “tiempo de la extrañeza”, que evidencia el quiebre con relación al estatus anterior, “tiempo de aprendizaje”, referido a la ambigüedad entre las anteriores y nuevas reglas; y “afiliación”, proceso complejo que permite la interpretación de las nuevas normas por parte de los estudiantes. Utilizando dichas categorías se llevó a cabo un estudio de aproximación metodológica cualitativa que consideró dos grupos de estudiantes (permanecen y abandonan), en el cual participaron de 28 jóvenes pertenecientes a carreras de Educación e Ingeniería. Se aplicó una entrevista semi-estructurada cuya interpretación fue orientada por la teoría comprensiva y el análisis se efectuó con apoyo del software *QDA Miner*. Los resultados evidencian la ruptura que existe entre el nivel secundario y universitario para los estudiantes de ambos grupos, sin embargo, quienes abandonan se auto-perciben con una “mala base de contenidos” que no les permite enfrentar con éxito los elementos del currículum universitario, muy especialmente la planificación de las clases, metodologías de enseñanza, evaluación y el uso de Tecnologías de Información y Comunicación. Una vez superada la ruptura inicial, continúan percibiendo un “desaprendizaje”, representado por la sensación de avanzar a un ritmo distinto al de sus compañeros que permanecen, provocando desconcierto y frustración. La desadaptación

⁵ Agradecimientos a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile y muy especialmente a su Dirección de Investigación, por el financiamiento otorgado para la ejecución del Proyecto INIDIN 04/2017, cuyos resultados parciales forman parte este artículo.

progresiva de este grupo de estudiantes ante las exigencias del currículo, sumado a los bajos resultados y la consecuente reprobación de cursos, promueve la inquietud de dejar la universidad y hace que “aguanten” hasta donde puedan pero finalmente abandonan. Por su parte, quienes permanecen evidencian un avance curricular pese a las dificultades iniciales, demostrando adaptación progresiva al currículo. Establecen buenas relaciones con sus profesores, valoran las metodologías empleadas por ellos y aprecian el ambiente institucional. Esta situación, se complementa con los buenos resultados académicos obtenidos y finalmente alcanzan la “afiliación” institucional.

Palabras clave: Permanencia, Abandono, Curriculum universitario.

1. Introducción

Las tasas de abandono de estudios demuestran las serias dificultades de los estudiantes para finalizar la universidad. En Chile el SIES (2017) estima que poco más del 30% de los estudiantes que acceden a la Educación Superior abandona “solo” durante el primer año de estudios, lo que puede aumentar a más del 50% en algunas áreas durante el transcurso de sus carreras. Esta situación coincide con las cifras Latinoamericanas enmascarando un fenómeno que pese a las estrategias implementadas por las Universidades parece estar lejos de acabar. En este sentido, el impacto de los cambios impulsados al currículo universitario en Europa y América Latina a partir del proceso de Bolonia, han sido escasamente explorados a nivel internacional. Al respecto, Donoso y Schiefelbein, (2007) han promovido desde hace más de una década la necesidad de explorar los procesos de innovación pedagógica y su impacto en la retención estudiantil universitaria.

En este escenario surge la inquietud respecto al impacto que genera la universidad en las decisiones sobre las trayectorias de los estudiantes y específicamente cuál es el sentido que otorgan al currículo universitario quienes permanecen y aquellos que abandonan sus estudios universitarios durante el primer año.

2. Revisión de Literatura

Los estudios sobre la permanencia y abandono universitario han generado importantes marcos explicativos a partir del considerable número de trabajos desarrollados por autores pertenecientes a la corriente funcionalista norteamericana. En este grupo se pueden mencionar los trabajos de Tinto (1975; 1987; 1993; 2006; 2012), Bean y Kuh (1984), Pascarella, Smart, y Ethington, (1986), Engstrom y Tinto (2008), Tinto y Russo (1994), Pascarella y Terenzini (1991), Bean y Metzner (1985). Lo anterior, representa una tradición teórico-metodológica generosamente reconocida a nivel internacional y dentro de sus resultados relevan los procesos de integración académica e integración social como variables explicativas de la permanencia universitaria.

Por su parte, los estudios de la sociología francesa representada por autores como Coulon (2005) y Dubet (2005; 2010), han contribuido a comprender lo que sucede con los estudiantes que abandonan la Universidad por medio aproximaciones metodológicas cualitativas. Al respecto, Coulon (2005), considera la entrada a la universidad como un proceso de tres etapas: “tiempo de la extrañeza” (fase de quiebre con relación al estatus anterior), lo que

coincide con el desajuste propuesto por Dubet (2005); “tiempo de aprendizaje”, referido al acomodo, a una sensación ambigua entre las anteriores y nuevas reglas; y por último, la “afiliación”, entendida como un proceso complejo que permite el control y la conversión y en consecuencia, la interpretación las nuevas normas por parte de los estudiantes. El trabajo de Coulon (2005), constituye el marco explicativo que orienta el desarrollo de este estudio.

3. Método

El método utilizado es de carácter cualitativo-interpretativo orientado por la teoría comprensiva. El propósito del estudio fue comprender el sentido que otorgan al currículum universitario estudiantes que permanecen y aquellos que abandonan sus estudios en primer año. El currículum universitario se definió en base a cuatro elementos: planificación de las clases, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje y uso de Tecnologías de Información y Comunicación. Las experiencias o interacciones de los estudiantes con dichos elementos fueron consideradas en base a la noción de “proceso” o “trayectoria” implícita en la teoría de Coulon (2005). Es decir, la experiencia que vivieron los estudiantes en momentos distintos de su trayectoria hasta que decidieron permanecer o abandonar la universidad.

Los participantes son estudiantes de carreras del área de Educación e Ingeniería pertenecientes a una Universidad Chilena quienes luego de un año de estudios decidieron permanecer o abandonar la institución. Específicamente la condición de abandono se definió considerando a estudiantes que formalizaron su decisión de dejar la universidad y a quienes después de asistir un semestre a la universidad simplemente dejaron de concurrir. El estudio consideró una muestra de dos grupos de estudiantes, uno de ellos constituido por 15 estudiantes que decidieron permanecer y el otro compuesto por 13 estudiantes que decidieron abandonar la universidad (el promedio de edad fue de 20 años). La población estuvo constituida por 1454 estudiantes de Ingeniería (951) y Educación (503), sin embargo, dado el objetivo y carácter del estudio, se optó por una muestra reducida de estudiantes. Los jóvenes de ambos grupos participaron de una entrevista semi-estructurada construida en base a las categorías teóricas emanadas del trabajo de Coulon (2005) y el análisis de éstas se apoyó en el software de administración de datos cualitativos *QDA Miner*. A los estudiantes que abandonaron se les financió el desplazamiento al lugar donde se aplicaron las entrevistas, por su parte, quienes permanecen asistieron voluntariamente a la entrevista puesto que fue aplicada en la misma institución donde continuaban cursando sus estudios.

4. Resultados

Los resultados describen el proceso que vivencian los estudiantes en base a los tres momentos considerados en el trabajo de Coulon (2005) desde que ingresan a la Universidad hasta el momento en que deciden permanecer o abandonar. En este contexto, las siguientes figuras muestran las principales diferencias entre los estudiantes pertenecientes a ambos grupos.

Fig. 1: Categoría Tiempo de extrañeza

Permanecen	Abandonan
El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se percibe como un apoyo al aprendizaje, facilitando el estudio y la comunicación con los docentes. Al margen de lo anterior, los estudiantes exigen al currículum una mayor cercanía del docente, una mejor planificación y seguimiento de los procesos de aprendizaje, entre otros.	Se demanda inducción específica para el uso de las TIC. Por cierto, se auto perciben con una mala base en el dominio de contenidos, exhibiendo las primeras diferencias en el ingreso a la universidad en relación con otros compañeros, lo que genera las primeras inquietudes en torno a la continuación de sus estudios.

Fuente: elaboración propia

Al margen de las diferencias identificadas en la Fig. 1, ambos grupos reconocen las dificultades al enfrentarse al currículum de sus carreras. Definitivamente el docente de primer año constituye un elemento clave en la transición de los jóvenes a la universidad. Ambos grupos consideran que la planificación de las clases es estructurada y rigurosa que en la Secundaria, manifestando su asombro por la cantidad de temas a tratar en cada asignatura. La adaptación a una diversidad de metodologías de enseñanza dificulta la inserción al currículo del primer año, incrementándose cuando existen grupos numerosos. Se valoran las metodologías que privilegian el trabajo en equipo, aun cuando reconocen la mayor demanda de trabajo, a diferencia de lo exigido en la Educación Secundaria. Las evaluaciones se perciben con altos niveles de exigencia, constituyendo un desafío importante para ellos. Por su parte, se reconocen diferencias de acuerdo al área de estudios; mientras en Ingeniería la evaluación en ciencias básicas se percibe con ciertas incoherencias en relación a lo tratado en clases, en Educación se reconoce la exigencia en la elaboración de respuestas más profundas, que se alejen de la mera reproducción de conceptos evidenciada en el nivel anterior.

Fig. 2: Categoría Tiempo de Aprendizaje

Permanecen	Abandonan
Las dificultades iniciales evidenciadas por los estudiantes van viendo superadas. Aprender las nuevas normas implicó importantes esfuerzos académicos: mayor organización de sus tiempos, estudio sistemático, asumir mayores responsabilidades, modificar sus técnicas de estudio, adaptarse a las metodologías de cada profesor, planificarse en los horarios, etc, exigiendo mayor capacidad de autonomía. Lo que se hacía en la Educación Secundaria para tener éxito, no era suficiente en la universidad. Al respecto,	La adaptación en el proceso es más compleja o definitivamente no se da. Los jóvenes sienten una especie de desaprendizaje al avanzar a un ritmo distinto de sus compañeros, provocando desconcierto y una sensación de quedarse atrás, condición presentada ya en la fase de ingreso a la universidad. La percepción de frustración ante las dificultades está muy arraigada, generando un conflicto emocional en el que se sienten incapaces de continuar, independiente de la dimensión de la dificultad enfrentada. Definitivamente la

<p>dichos estudiantes perciben que el apoyo de los docentes y las metodologías utilizadas en las clases, constituyen los principales elementos que favorecen su aprendizaje. Es importante mencionar que definitivamente se percibe que la adaptación al currículum corre por cuenta principalmente de los estudiantes, más que de lo que hace la institución para adaptarse a ellos.</p>	<p>distancia percibida por los estudiantes en algunos docentes, continúa siendo un problema, demandando mayor comunicación de parte de ellos. En este sentido, perciben que aquellas metodologías más expositivas, con clases muy teóricas y con poco espacio para la práctica y la participación de ellos, constituyen obstaculizadores del currículum universitario.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los obstaculizadores o elementos que dificultan el avance curricular en el proceso, son percibidos tanto por quienes permanecen como por quienes abandonan, aun cuando son más dificultosas para quienes abandonan. Al respecto, se perciben tensiones en la evaluación del aprendizaje, particularmente en algunas incoherencias que sienten los estudiantes entre lo que se revisa en clases y lo que se evalúa. Aquí surgen diferencias al momento de enfrentarse a áreas como ciencias básicas, donde tanto la forma de enseñarlas como la de evaluarlas, continúan generando dificultades en el proceso.

Fig 3.: Categoría Tiempo de Afiliación

Permanecen	Abandonan
<p>La evidencia de logros en la trayectoria académica de los estudiantes genera la seguridad que motiva a continuar avanzando, aun cuando no necesariamente cuentan con un proyecto futuro claro. Al respecto, consideran que el uso de TIC favorece el logro de sus aprendizajes como un elemento que permite la regulación de su proceso de aprendizaje. Por su parte, perciben que las actividades prácticas los motivan a aprender. Además, aun cuando reconocen las metodologías y las evaluaciones como complejas en un comienzo, perciben que dichos elementos aportan sustantivamente a su formación. El profesor también es considerado por los estudiantes como un elemento que va incidiendo en la adaptación a la universidad, quienes permanecen, prefieren a aquellos docentes que promueven variadas metodologías y quienes están atentos al progreso evidenciado por ellos.</p>	<p>El abandono comienza a gestarse a los pocos meses de haber ingresado, aunque algunos materializan la decisión formal más adelante. La frustración que sienten ante los deficientes resultados de las evaluaciones iniciales va confirmando las inquietudes en torno a la decisión de abandonar, por lo que si dichos resultados son bajos, simplemente dejan de asistir a las demás evaluaciones, comienzan a reprobar los cursos e inmediatamente deciden abandonar. En este sentido, se perciben que van quedando atrás de sus compañeros y se cierran a la posibilidad de continuar. Consideran que sus profesores no conectan lo que se abordará en clases con las experiencias de ellos en esas materias, lo que es más sensible durante el primer año, haciendo de la enseñanza un proceso más impersonal. Lo anterior, se agrava ante la percepción de mala base que poseen los estudiantes que abandonan. Al margen de lo anterior existen otras situaciones aparte de las académicas que acrecientan la decisión de no quedarse.</p>

	Por ejemplo, la incompatibilidad de los estudios con otras actividades desarrolladas por los jóvenes, las dificultades económicas al enfrentarse a los costos propios de los estudios y situaciones familiares.
--	---

Fuente: elaboración propia

El momento en que los estudiantes consideran se adaptaron al currículum de la universidad coincide con lo propuesto por Coulon (2005) en la afiliación y definitivamente quienes abandonaron no lograron adaptarse a los diversos elementos del currículo universitario, haciendo el proceso hasta la decisión final fuera cada vez más hostil. En este sentido, el primer año se percibe como una especie de “prueba” que permite experimentar para su posterior decisión, sin desconocer a quienes cuentan con un proyecto claro que guía y orienta sus decisiones.

5. Conclusiones

Las conclusiones presentadas a continuación, ofrecen una distinción entre los estudiantes que permanecen y abandonan, sin considerar las diferencias entre estudiantes de las áreas de Educación e Ingeniería. Al respecto, la ruptura manifestada por los estudiantes al ingresar a la universidad, muestra la primera coincidencia con el tiempo de extrañeza identificado por Coulon (2005). El ambiente general exhibido por la institución les presenta nuevas reglas que exigen altos niveles de autonomía y compromiso de los jóvenes, condiciones que probablemente fueron escasamente observadas durante la Educación Secundaria. Lo anterior, se acrecienta en quienes abandonan por la percepción de “mala base” que poseen, haciéndolos más pensosos a optar por dicha decisión.

Las ambigüedades que surgen durante el avance en la trayectoria estudiantil, ponen de manifiesto los esfuerzos de los jóvenes por adaptarse a las nuevas normas, particularmente en el ámbito académico. Los elementos del currículum siguen constituyéndose en obstaculizadores o elementos que dificultan el avance para quienes abandonan pero se vuelven más tolerables para quienes permanecen. Durante el proceso de avance curricular, la trayectoria de abandono se ve resentida por una percepción de retroceso respecto a la trayectoria de permanencia, lo que termina por motivar la salida de los estudiantes.

La afiliación de los estudiantes se ve favorecida en aquellos que “sortearon” con éxito las pruebas exhibidas por el Currículum Universitario, encontrando facilitadores dentro de sus elementos que los llevaron a permanecer. Por su parte, quienes no lograron adaptarse en ninguna de las etapas al currículum de sus carreras, deciden abandonar al inicio de la trayectoria o definitivamente “aguantan” lo que más puedan pero finalmente se van.

Finalmente, el currículum universitario muestra las dos caras de una misma moneda, así como constituye un facilitador para la adaptación de los jóvenes a la Institución, también puede obstaculizar dicho proceso. Los estudiantes si bien valoran altamente la calidad de los elementos del plan de estudios de su carrera, así como el dominio disciplinar de sus profesores, tienden a considerar al currículum como un “primer peldaño” difícil de escalar y

sienten que no siempre cuentan con las capacidades para treparlo y en oportunidades, demandan ese impulso “oportuno” de parte de la institución al momento del ingreso. Esta última afirmación es relevante para las propias Instituciones Universitarias puesto que una concepción integral del currículo de dicho nivel puede promover amplios espacios para hacer frente al fenómeno del abandono universitario.

6. Referencias Bibliográficas

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.

Coulon (2005). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. ECONOMICA, Paris, Francia.

Donoso S. y Schiefelbein (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia) versión On-line* ISSN 0718-0705 Estudios pedagógicos v.33 n.1 Valdivia, Chile.

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/>

Pascarella, Smart, y Ethington, (1986). *Long-term persistence of two-year college student*. *Research in higher Education*, 24(1): 47-71

Pascarella, E. and P. Terenzini (1991). *How college affects students*. San Francisco, Jossey-Bass.

SIES - Servicio de Información de Educación Superior (2017). Retención de Primer Año en Educación Superior: Programas de Pregrado. *Mifuturo.cl*.

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>

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

Tinto, V. (2012). *Completing College Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. USA.

Tinto V. and Russo P., (1994). Coordinated Studies Programs: Their Effect on Student Involvement at a Community College *Community College Review*. SAGE Publications on line version of this article can be found at:<http://crw.sagepub.com/content/22/2/16>

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**MEDIACIÓN DEL AJUSTE ACADÉMICO ENTRE VARIABLES
COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN
PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD**

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Alejandro Díaz-Mujica
Universidad de Concepción
adiazmujica@gmail.com

Diego García
Universidad de Concepción
diegogarcia_123@hotmail.com

Yaranay López
Universidad de Concepción
yara13190@gmail.com

Jorge Maluenda
Universidad de Concepción
jorgemaluendaa@gmail.com

Hebe Hernández
Universidad de Concepción
hebe.hernandez@hotmail.com

María Victoria Pérez-Villalobos
Universidad de Concepción
marperez@udecl

Resumen. La problemática propuesta es parte de un proyecto de investigación más amplio (FONDECYT 1161502) que pretende elaborar un modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales. Específicamente en este trabajo hemos analizado las variables (1) apoyo a la autonomía, (2) compromiso académico, (3) ajuste académico y (4) la intención de abandono de la universidad. Las primeras son variables que la literatura considera como determinantes el desempeño académico y de la permanencia o abandono de los estudios. Pueden ser caracterizadas como modificables en la interacción docente-estudiantes y/o en un proceso de tutoría. Ajuste académico se refiere al éxito de los estudiantes en el manejo de las múltiples

demandas de la educación universitaria, es la capacidad para adaptarse realizando esfuerzos frente a las dificultades académicas, sociales, personales, emocionales y ambientales. Los objetivos del presente trabajo son (1) estimar las relaciones entre variables cognitivo-motivacionales (apoyo a la autonomía, compromiso académico, ajuste académico) y la variable intención de abandono de los estudios universitarios, (2) efectuar una estimación del rol mediador de la variable ajuste académico entre las variables antes citadas y (3) proponer un modelo explicativo de sus relaciones que pueda ser funcional para orientar sobre aspectos modificables presentes en la interacción de estudiantes en la universidad. Como método se empleó un diseño cuantitativo de corte transversal, participaron 2.000 estudiantes de primer año de universidades chilenas. Se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, posibilitando examinar simultáneamente relaciones de interdependencia entre las variables observadas y latentes. Los resultados indican un efecto mediador de la variable ajuste académico, en la influencia de las variables cognitivo motivacionales sobre la intención de abandono de los estudios universitarios. Los resultados son promisorios ante nuestro desafío de atender especialmente a la acción mediadora de variables cognitivo-motivacionales que pueden ser influenciadas intencionadamente por docentes y compañeros, y que podrían ser tomadas en cuenta en programas orientados a mitigar el abandono y/o promover la permanencia en los estudios universitarios.

Descriptor o Palabras Clave. Modelo, Apoyo a la autonomía, Compromiso académico, Ajuste académico, Intención de abandono.

1. Introducción

Diversos trabajos ponen de manifiesto la importancia de variables cognitivo-motivacionales al conformar un modelo explicativo que oriente el diseño de acciones para disminuir el abandono de los estudios universitarios, especialmente a nivel de la interacción en el aula. Entre ellas se menciona apoyar la toma de decisiones de los estudiantes promoviendo la motivación intrínseca, favoreciendo la docencia que apoya la autonomía y aumentando los distintos tipos de ajuste en la vida universitaria (Pérez, Cobo, Matos, Hernández, del Valle & Díaz, (2017).

Apoyo a la autonomía

El énfasis en la construcción del espacio de aula debería estar en la cooperación y apoyo mutuo de docentes y estudiantes (Griffin, 2016). Los y las estudiantes asignan relevancia al apoyo que les ofrecen sus docentes para desarrollar con autonomía sus actividades de aprendizaje (Assun, et al., 2013) y en la medida que los/as estudiantes perciben que los docentes les ofrecen espacios de autonomía, se favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Reeve, 2006, 2009), el apoyo a la autonomía por parte del docente predice mediadores psicológicos, la competencia académica, el rendimiento académico, la motivación y la competencia laboral (Murcia, Torregrosa y Alias, 2015; Martínez, Torregrosa y Murcia, 2015). De hecho, las acciones que se realizan debido a la satisfacción inherente a la tarea se asocian a mayor motivación y, por el contrario, cuando se hacen buscando posibles consecuencias se relacionan con presión externa (es decir, motivación intrínseca o motivación extrínseca respectivamente desde la perspectiva de Deci & Ryan, 2000).

La autonomía alude a la condición humana de cada sujeto para sostener su individualidad en relación coherente con su propia construcción personal y en la interacción con otros/as (León & Núñez, 2012; Muratori, et al., 2015; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Sari, 2012; Veliz, 2012). Hace referencia a la autodeterminación que se ve expresada en la autorregulación, valoración adecuada de sí mismo y en la capacidad de resistir presiones (Ryff, 2014). Se asume la existencia de dos principales estilos docentes al motivar a las/los estudiantes, que se evidencian en el tipo de instrucciones empleadas (estilo controlador y estilo que apoya la autonomía) (Pérez et al., 2017). En ese sentido, el apoyo a la autonomía en el aula universitaria por parte de los profesores predice el rendimiento académico, la autoeficacia y el compromiso académico de los estudiantes (Oriol-Granado et al., 2017), así como el nivel de autonomía percibido predice el rendimiento académico en el primer año de universidad (Soares et al., 2006), y se relaciona con rendimiento académico universitario (Carranza – Esteban, Hernández y Alhuay-Quispe, 2017). Por tanto, interesa explorar la percepción estudiantil de apoyo a la autonomía, respecto de los espacios que facilitan los docentes para autonomía en el aula de las clases (Reeve, Vansteenkiste, et al., 2013; Su & Reeve, 2011). Por consiguiente, el presente trabajo se enfoca en el análisis de (1) la percepción que tiene el estudiante del apoyo que le ofrece el docente para desplegar su autonomía, compromiso académico y (2) la influencia de estas variables en la intención de abandono, (3) mediada por el ajuste académico.

Compromiso académico

El compromiso académico y la orientación o motivación a la meta, han sido positivamente relacionadas con la adaptación académica (Phan, 2014; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017). El compromiso se asocia a un estado psicológico del estudiante manifestado por una sensación de bienestar frente a un desafío académico (Parada & Pérez, 2014). Se considera como un opuesto conceptual del fundirse (burnout) y sus componentes se agrupan en tres dimensiones. (a) vigor, referido a la energía y la resistencia mental mientras se está estudiando, (b) dedicación, relacionada con características del estudiante como entusiasmo, orgullo, inspiración al estudiar y, (c) absorción, que corresponde a un estado agradable de concentración total en el trabajo, en que el estudiante es incapaz de separarse de la tarea aunque haya pasado mucho tiempo desarrollándola (Liébana-Presa et al., 2014; Salanova, Bresó, & Schaufeli, 2005). Cuando los estudiantes están comprometidos, conductualmente se mantienen atentos e involucrados en el proceso de aprendizaje, emocionalmente les interesa, son curiosos, entusiastas (Noble & McGrath, 2015a), lo que permite avanzar en el logro de las demandas académicas. El compromiso es un fuerte predictor del logro académico de los estudiantes (Casuso-Holgado et al., 2013; Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010).

Ajuste académico

Ajuste académico se refiere al éxito del estudiante en el manejo de las múltiples demandas de actividades para su formación universitaria. En otros términos, es la capacidad para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad (Baker & Siryk, 1984, 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012). Se trata de un constructo complejo y multifacético referido al enfrentamiento de una variedad de demandas que los estudiantes universitarios experimentan a través del uso de diversas estrategias (Baker & Siryk, 1986).

Se requiere que el estudiante despliegue comportamientos eficaces para lograr cumplir con las exigencias del entorno universitario (Da Silva & Benevides, 2017), exige que realice esfuerzos para hacer frente a las dificultades académicas propias de asignatura que cursa, de su carrera y de su institución, durante la formación en su carrera universitaria (Baker & Siryk, 1984; Páramo et al., 2017). Incluye las relaciones que mantiene el estudiante con su respectiva Facultad, lo que involucra tanto las relaciones formales como informales (Sevinç & Gizir, 2014) y la calidad de la enseñanza que proporciona el docente (esto incluye las habilidades de enseñanza, de liderazgo en la sala de clases y su motivación) (Sevinç & Gizir, 2014). Este proceso se genera a partir de la interacción de la capacidad para enfrentar los múltiples cambios asociados al ingreso a la universidad, el apoyo social disponible y los mecanismos de adaptación que son proporcionados por la institución educacional (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012). El ajuste académico positivo predice la satisfacción general con la vida; los estudiantes otorgan un rol primordial al ámbito académico, por lo que se sienten más satisfechos con su vida en general cuando se desempeñan bien en este contexto (Lent et al., 2009). El ajuste académico es predicho por las notas de acceso a la universidad (Páramo et al., 2017), por la autoeficacia académica (Lent et al., 2009), los logros preuniversitarios, los antecedentes familiares (Páramo et al., 2017). En este trabajo se hipotetiza que el apoyo a la autonomía y el compromiso académico influyen inversamente sobre la intención de abandono de los estudios universitarios, mediados por el ajuste académico.

Intención de abandono de los estudios universitarios

El abandono se considera cuando el estudiante cesa de manera voluntaria las actividades académicas de la institución a la que pertenece, durante tres periodos consecutivos (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1982), también puede denominarse como primera deserción dado que no se puede determinar si el estudiante ha retomado sus estudios en otra institución (Tinto, 1989). Algunas universidades consideran abandono del estudiante cuando este ha iniciado estudios y antes de finalizar no matrícula en los mismos por dos cursos consecutivos (Cabrera, Bethencourt, Pérez, & Afonso, 2006).

La intención de abandono, se refiere a pensamientos del estudiante relativos a cesar su permanencia en el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. Se operativiza en el nivel de expresión del estudiante en relación a la intención de dejar los estudios universitarios. Para su evaluación se utilizaron 8 reactivos específicos de la subescala de ajuste institucional del instrumento de ajuste a la vida universitaria (Baker & Siryk, 1984, 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012).

2. Participantes

La muestra obtenida para realizar el estudio corresponde estudiantes que cursaban primer año en seis universidades del sur de Chile. Su edad promedio fue de 19.5 años con una desviación estándar de 2.1. Los instrumentos de medida son de autorreporte, emplean una escala tipo Likert y tiene adecuadas características de fiabilidad y validez. En la tabla 1 se puede observar la distribución por Universidad y sexo.

Sexo	Universidad						Total sexo
	1	2	3	4	5	6	
Masculino	390	64	171	65	16	266	972
Femenino	329	133	78	137	36	315	1028
Total institución	719	197	249	202	52	581	2000

Tabla 1 Distribución de estudiantes por Universidad y sexo. La muestra válida del modelo es de 1788.

La aplicación de los instrumentos se realizó en asignaturas que cursaban los estudiantes, previa coordinación y autorización con las autoridades de la Facultad, Carrera y acuerdo con el docente responsable. Se tuvo en consideración las normas bioéticas de investigación con seres humanos.

3. Procedimiento

Para responder al objetivo de este trabajo se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, que como método estadístico multivariado combina análisis factorial y regresión múltiple, considerando el apoyo a la autonomía como variable exógena y la intención de abandono, compromiso y ajuste académico como variables endógenas, comportándose las dos últimas también como variables mediadoras. Se utilizó el método de estimación de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR) y se construyeron parcelas con los ítems de las escalas apoyo a la autonomía, compromiso y ajuste académico con un método teórico y empírico, para disminuir el número de variables observadas y así simplificar la estructura del modelo. El ajuste a la autonomía se parceló en tres grupos de dos ítems, el compromiso en tres grupos de tres y el ajuste académico en tres grupos de cuatro, considerando las sumas de los ítems de cada parcela como indicadores.

Para evaluar la bondad de ajuste se consideraron los índices χ^2 , CFI, TLI y RMSEA definiendo los siguientes criterios: (a) Un valor no significativo del estadístico χ^2 indica un ajuste perfecto; (b) Si el cociente χ^2/gf es menor que 2, es indicador de un buen ajuste; (c) valores mayores o iguales a 0.90 en los índices CFI y TLI indican un ajuste aceptable, y superiores o iguales a 0.95 muestran un buen ajuste; (d) valores menores o iguales a 0.08 de RMSEA revelan un ajuste aceptable, e inferiores o iguales a 0.05 reflejan un buen ajuste (Yu, 2002). La hipótesis de mediación se confirmó cuando el efecto indirecto de una variable predictiva sobre una variable resultado, a través de un mediador, resultó estadísticamente significativo.

4. Resultados

En primer lugar, se obtuvieron estadísticos descriptivos y también las correlaciones entre las variables de estudio para observar relaciones entre ellas (Tabla 2).

Variable	Estadísticos descriptivos			Correlaciones		
	Rango	Media	Desviación estándar	Intención de abandono	Apoyo a la autonomía	Compromiso
Intención de abandono	5 – 35	9.6	5.1			
Apoyo a la autonomía	6 – 42	29.2	7.0	-,24**		
Compromiso	9 – 63	44.8	9.6	-,47**	,45**	
Ajuste académico	23 – 84	56.6	10.2	-,48**	,49**	,61**

Tabla 2 Estadísticos descriptivos y correlaciones entre variables *** $p < .001$

Después, se construyó el modelo propuesto (Figura 1) el que presentó índices de ajuste: $\chi^2(73)=784.76, p < .001$; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .07; IC (.065 - .074), lo que indica un ajuste aceptable. Los coeficientes muestran una influencia directa y positiva del apoyo a la autonomía sobre el ajuste académico ($\beta = .180, p < .001$) y el compromiso ($\beta = .496, p < .001$). Se observa un efecto directo y positivo del compromiso sobre el ajuste académico ($\beta = .729, p < .001$) y un efecto directo y negativo del ajuste académico sobre la intención de abandono ($\beta = -.686, p < .001$). Se detectó un efecto indirecto estadísticamente significativo del apoyo a la autonomía ($\beta = -.372, p < .001$) y del compromiso ($\beta = -.500, p < .001$) sobre la intención de abandono, evidenciando el efecto mediador del ajuste académico. El modelo predice un 47 % de la variabilidad de la variable de salida.

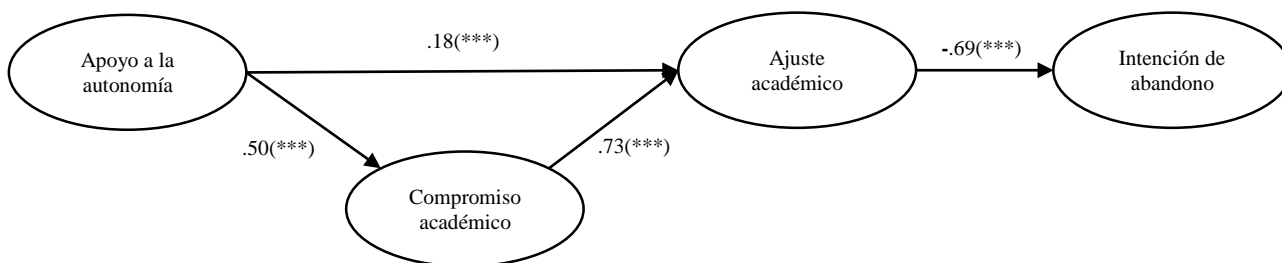


Figura 1. Interdependencia de variables cognitivas y motivacionales, papel mediador del ajuste académico y relación con la intención de abandono

5. Conclusiones

1. Se evidencian relaciones directas entre las variables cognitivas-motivacionales (apoyo a la autonomía, compromiso académico y ajuste académico del estudiante). La relación más fuerte aparece entre compromiso académico y ajuste académico.

2. Existe una relación inversa entre estas variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandonar los estudios universitarios.
3. El ajuste académico tiene un fuerte rol mediador de la influencia del apoyo a la autonomía y el compromiso académico sobre la intención de abandono.
4. Los comportamientos del docente de aula para promover el apoyo a la autonomía, el compromiso académico y/o el ajuste académico del estudiante pueden disminuir la intención de abandonar la Universidad.
5. Los resultados son promisorios para el actual desafío de las instituciones de educación superior de disminuir el abandono de los estudios y facilitar la permanencia en la Universidad, otorgando orientaciones respecto de la acción mediadora de variables cognitivo-motivacionales que pueden ser influenciadas intencionadamente por docentes y compañeros. Aunque la muestra de este trabajo limita la generalización de sus resultados, estas variables podrían ser tomadas en cuenta en diversos programas dirigidos a mitigar el abandono de los estudios universitarios.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación FONDECYT N° 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales”, de la Universidad de Concepción.

6. Referencias

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860–865.
- Assun, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del siglo XXI: Demandas de los estudiantes de ciencias sociales a la docencia universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 45-62. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100003.
- Baker, R. & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. & Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention with a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38. DOI: 10.1037/0022-0167.33.1.31
- Carranza-Esteban, R., Hernández, R. & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education*, 13(1), 33.

Da Silva, A., & Benevides, A. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *19*(1), 208–219.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Griffin, B. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Education Evaluation*, *51*, 116-125. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.10.007

Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>

Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>

León, J. & Núñez, J. (2012). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. *Social Indicators Research*, *114*(2), 243-253. DOI: 10.1007/s11205-012-0143-4

Martínez, A. H., Torregrosa, Y. S., & Murcia, J. A. M. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. *Bordón. Revista de pedagogía*, *67*(4), 61-72

Murcia, J. A. M., Torregrosa, Y. S., & Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(2), 9.

Muratori, M., Zubietta, E., Ubillos, S., Gonzalez, J. & Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé*, *24*(2), 1-18.

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

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 45-53.

Phan, H. P. (2014). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, *10*(1), 41–66.

Parada, M., & Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.

Páramo, M., Araújo, A., Tinajero, C., Almeida, L., & Rodríguez, M. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>

Pérez V., M. V., Cobo R., R., Matos F., L., Hernández, H., Del Valle, M. & Díaz M. A. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año. Córdoba, Argentina: VII CLABES

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 103(3), 225-235. DOI: 10.1086/501484

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Stokke, B. & Wang, J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. DOI: 10.1007/s11031-013-9367-0

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28

Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The student adaptation to college questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640>

Ryan, R., Stiller, J. & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249. DOI: 10.1177/027243169401400207

Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de autoeficacia en el estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

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

Sari, I. (2012). The relationship between psychological wellbeing and the satisfaction of the basic psychological needs in university students. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies*, 4(4), 1969-1978.

Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First-Year University Students : The Case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301–1308. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2081>

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 249-255.

Su, Y. & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188. DOI: 10.1007/s10648-010-9142-7

van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19.

Veliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

DIAGNÓSTICO DE FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL DEL PROGRAMA DE ZOOTECNIA VERSIÓN 4, SEDE MEDELLÍN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

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

Castrillón Hoyos, Wilson Ernesto
Gallego Castro, Luis Alberto
Bedoya Sierra, Julio César
Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
wilson.castrillon@udea.edu.co

Resumen. En las instituciones de educación superior hay una tendencia a disminuir las tasas de deserción estudiantil, y un compromiso por establecer estrategias pedagógicas y mecanismos administrativos para disminuirla. Los programas que se han implementado en la Facultad de Ciencias Agrarias no han tenido una orientación directa hacia la disminución del abandono y la obtención del título profesional, dejándola relegada con respecto a políticas y programas de permanencia. El objetivo de este trabajo fue diagnosticar los factores relacionados con la problemática de deserción estudiantil del programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia. Se aplicó una encuesta a 51 desertores con un nivel de confianza del 90% y se utilizó el programa SPSS Statistics 22 para analizar los datos. Las encuestas permitieron caracterizar a los desertores de acuerdo a información general, situación económica y aspectos académicos, determinando las causas de abandono. Como resultado se encontró un mayor abandono para: los hombres (60,78%), estudiantes que tienen a cargo a otras personas (58,2%), trabajadores (62,75%), provenientes de colegio público (58,8%), afinidad vocacional (35,29%). También se encontró que por bajo rendimiento académico solo abandonaron el 19,61%, el 64,7% de los desertores continuaron haciendo estudios de educación superior y de los ingresados por primera opción, el 62,7% eligieron por gusto la carrera. Este estudio permitirá establecer estrategias enfocadas a disminuir los índices de deserción, para lo cual se debe hacer un análisis de factibilidad académico-administrativa en aras de implementar un buen programa de permanencia que además conlleve a una más rápida obtención del título.

Palabras Clave: Educación Superior, Abandono Estudiantil, Permanencia, Obtención de Título.

1. Introducción

La educación es uno de los instrumentos más importantes con los que puede contar un país para asegurar su desarrollo humano, por lo que se hace vital comprometerse con el impulso de una Revolución Educativa a nivel nacional, que transforme, organice y articule el sistema en todos sus niveles con miras a garantizar una educación de calidad, a responder las expectativas de los colombianos y a enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo (Guzmán Ruiz et al., 2009).

Según Restrepo (2010), entre 1999 y 2004 el 52% de los estudiantes colombianos que comenzaron una carrera universitaria no la concluyeron, mientras el 48% finalizaron, es decir, que de cada dos estudiantes que inician una carrera, solo uno la termina.

La deserción universitaria en Colombia por cohorte, para programas de pregrado del primero al décimo semestre, varía del 16.33% al 47.5%, con importantes implicaciones económicas y sociales para las personas, las instituciones y el país. Según la ministra de educación María Fernanda Campo, el costo de la deserción para el año 2009 en instituciones de educación superior pública asciende a los \$ 110 millones de dólares (Cardona, Gonzalez y Roncancio, 2012).

Para determinar el motivo por el cual los estudiantes que inician una carrera universitaria solo la mitad alcanza a terminarla, es fundamental el seguimiento sistemático de la deserción estudiantil, así como su estudio desde diferentes unidades, dimensiones o perspectivas (institución de educación superior, programa académico y principalmente el estudiante), ya que los análisis desagregados permiten identificar con mayor precisión y oportunidad los factores que serán decisivos para el abandono de estudios y sobre los cuales puede intervenir, logrando, por consiguiente, pertinencia, impacto y eficiencia en la aplicación de recursos (Guzmán Ruiz et al., 2009).

Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), al analizar las tasas de deserción en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, se reporta que la retención entre el período 2006-1 al 2012-2, osciló entre el 79,7% y el 91,43%, con deserciones entre el 8,57% y el 20,30%, sin embargo Gallego et al (2017), indican que en el programa de Zootecnia, sede Medellín, no se han realizado estudios que den claridad sobre cuáles son los momentos y causas más relevantes de esta situación.

En consonancia con lo anterior, Paramo y Correa (2012), consideran que para la precisión en la detección de la deserción estudiantil, es indispensable identificar las variables intrasujeto y extrasujeto asociadas a la deserción, caracterizar el perfil del desertor, determinar la variación de la intensidad de los factores asociados a la deserción, contextualizar la conceptualización de la deserción, diferenciar eventos de deserción y mortandad académica, intensidad de ciertas variables de deserción y comparar los resultados, y hacerle seguimiento a las variables interviniéndolas para tratar de disminuir su impacto.

Para Fontalvo Cerpa et al (2015), el desertar se ha tornado en una de las problemáticas más estudiadas en la educación superior. La mayoría de las investigaciones dan fe de la inmensa

cantidad de estudiantes universitarios que no finiquitan con éxito sus estudios de pre-grado principalmente; por tal razón mundialmente en los países europeos, latinoamericanos y en América del Norte, entre otros, se ha iniciado un análisis del tema, con un buen grado de profundidad.

Para la Universidad de Antioquia, el Bienestar Universitario es un eje fundamental para llevar a cabo la docencia y la investigación, que atiende a la necesidad de crear unas condiciones dignas y adecuadas para todos los miembros de la comunidad universitaria. La deserción de los estudiantes se encuentra entre las necesidades de apoyo para los estudiantes (Ballesteros Romero y Angulo Delgado, 2011).

Para Melorose et al., (2015), la tasa de deserción universitaria anual debe ser menor al 8%; según Gallego et al. (2017), la deserción más baja en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, medida durante el periodo 2006-1 a 2012-2, ocurrió en 2011-2 (8.76%), mientras que la más alta fue en 2008-1 (20.24%).

Mediante este trabajo se identificaron algunos factores relacionados con la problemática de deserción estudiantil del programa de Zootecnia versión 4, para lo cual se realizaron encuestas a los estudiantes que han desertado del programa con el fin de caracterizarlos; se analizaron y se plantearon estrategias por parte de estudiantes y directivas de la facultad y con base en ello se pretende establecer un plan de acción que permita afrontar dicha problemática.

2. Metodología

Se realizó un estudio descriptivo de la deserción estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, para lo cual previamente se aplicó una encuesta en la que se tomó como fuente la base de datos de los estudiantes matriculados en el periodo 2007-2 a 2017-1 correspondientes a la versión 4, suministrada por el departamento de Admisiones y Registros, donde se evidenció que 438 estudiantes habían desertado.

El estudio se realizó por medio de encuestas electrónicas enviadas a los desertores que se encontraron en la base de datos de la universidad. Se realizaron 2 contactos con la población objetivo, el primer contacto fue el envío masivo de la encuesta a los correos electrónicos de las personas que habían desertado del programa de Zootecnia, para el segundo contacto, se procedió a llamar personalmente a los individuos comentándoles sobre la encuesta y consultándoles si deseaban participar. Si la respuesta era positiva, se reenviaban los correos, y si esta era negativa, se actualizaba el sistema.

Por medio de esta encuesta se caracterizaron los estudiantes, y se identificaron los factores por los que abandonaron el programa de Zootecnia (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de la encuesta realizada

Sección	Información	Preguntas	Objetivo
1	Información sobre la encuesta		
2	Datos del contacto	Nombre, Identificación, Teléfono.	Caracterización de estudiantes.
3	Información general del encuestado	Género, estado civil, Edad, personas a cargo, Estrato, Educación de los padres, presenta discapacidad.	Caracterización de estudiantes.
4	Información sobre situación económica	Trabaja, Trabajo en la universidad, Recursos económicos, Recibía apoyos.	Caracterización de estudiantes.
5	Información sobre lugar de origen y residencia	Lugar de residencia, tipo de vivienda.	Caracterización de estudiantes
6	Información sobre actividades extracurriculares	Desarrollaba algún tipo de actividad extracurricular.	Caracterización de estudiantes.
7	Aspectos académicos	Nombre de colegio, tipo de colegio.	Caracterización de estudiantes.
8	Información sobre ingreso a la educación superior	Motivos de elección del programa, Año y forma de ingreso, Tipo de aceptación, Veces que se presentó, Realiza o realizó estudios después del retiro.	Caracterización de estudiantes e identificar causas de deserción.
9	Información sobre el abandono del programa	Por qué abandonó el programa, Ha pensado en retomar el programa, Conoce los mecanismos de retomar el programa.	Identificar causas de deserción.

Inicialmente se propuso realizar 136 encuestas, teniendo un nivel de confianza del 95% y un nivel de precisión del 93%, ya que no hay estudios previos referentes a la identificación de los factores que inciden en el abandono del programa por parte de los estudiantes. Sin embargo, al momento de realizar las encuestas no se obtuvo la respuesta esperada, ya que los estudiantes no tenían ningún vínculo con la universidad, lo cual dificultaba la respuesta positiva a la invitación de responder la encuesta. Como consecuencia de lo anterior, se obtuvo respuesta a 51 encuestas, teniendo un nivel de confianza del 90% y un nivel de precisión del 89%.

Al realizarse la encuesta a los desertores del programa, por medio del IBM SPSS se realizó el análisis estadístico, se caracterizaron los individuos y se determinaron los factores que inducen a los estudiantes a desertar.

3. Resultados

A continuación, se presenta una tabla con los principales resultados en torno a la caracterización de los desertores encuestados (Tabla 2).

Tabla 2. Caracterización de los desertores encuestados

Característica		Valor (%)
Género	Hombres	60,78
	Mujeres	39,22
Edad	Menores de 24 años	60
Estado Civil	Solteros	80,4
Familiares a cargo	No tiene hijos a cargo	88,2
	No tiene padres a cargo	70,6
	No tiene hermanos a cargo	92,2
	Cónyuge a cargo	90,2

Por otra parte, no se encontró una marcada influencia en torno a la educación de los padres ya que en promedio el 40% de ellos terminó primaria, el 32% terminó secundaria y el 27% terminó estudios de educación superior.

Se encontró que en los primeros tres semestres es en donde ocurre la mayor deserción del programa con un acumulado del 62.7% y se destaca que la mayor deserción ocurrió en el tercer semestre (23.5% de los encuestados). Respecto al estrato socioeconómico, resultó que el 82,35% pertenece a los estratos 1, 2 y 3.

En lo referente a la situación económica, se encontró que un alto porcentaje (62,75%) desarrollaba algún tipo de actividad laboral, siendo en su mayoría (37,25%) de tiempo completo. Un 50,98% obtenía los recursos para gastos personales a partir de familiares y el 49,02% lo obtenía a partir de recursos propios, siendo una proporción similar para los pagos de matrícula.

Respecto al lugar de origen, el 60,8% de los desertores son del área metropolitana y en un alto porcentaje vivían solos (alrededor del 80%) y en un 43,1 % viven en propiedades arrendadas. No se encontró una alta dedicación a la realización de otro tipo de actividades (deportivas, recreativas, artísticas, culturales) al momento de desertar.

En el aspecto académico, el 74,5% de los desertores se graduaron de un colegio perteneciente al área metropolitana, el 58,8% se graduaron de un colegio de carácter público, el 86,3% graduados de colegio mixto.

Al revisar la forma de ingreso a la educación superior, se encontró lo siguiente (Tabla 3).

Tabla 3. Forma de ingreso a la educación superior de los desertores encuestados

Característica	Valor (%)
Ingresaron por gusto a la carrera	62,7
Ingresaron por primera opción en el examen de admisión	82,35
Eligió a la universidad por su reconocimiento	84,3
Eligió a la universidad por su carácter público, bajos costos de matrícula y trayectoria	40
Se presentó una sola vez a la universidad y pasó	52,94

Respecto a la pregunta de si actualmente realiza o cuenta con estudios en educación superior y en que programa, los desertores contestaron lo siguiente (Tabla 4).

Tabla 4. Estudios de educación superior posteriores a la deserción

Característica	Valor (%)
No realizó estudios	35,3
Si los hizo en instituciones públicas	31,4
Si los hizo en instituciones privadas	33,3
Continuó realizando estudios enfocados en un sector diferente al agropecuario	37,3
Continuó realizando estudios en áreas relacionadas con el sector	27,4

Al indagar información sobre causas de abandono del programa, el 37,25% manifestó que su decisión fue predeterminada, dentro de las situaciones de orden académico, el 35,29% lo hizo por afinidad vocacional y solo el 19,61% por bajo rendimiento académico, mientras que, dentro de las situaciones de orden personal, el 37,25% afirma que fue por motivos personales. Solo el 27,4% de los encuestados afirma que su abandono se dio por asignaturas propias del programa, y dentro de este aspecto el 50% indicó que fue por poca afinidad con el profesor, el 21,4% advirtió que fue por dificultad de aprendizaje, mientras que el 28,6% restante advirtió que fue por el horario de las asignaturas.

Al momento de indagar acerca de su interés en retomar el programa, el 43,14% de los encuestados ha pensado en hacerlo y es básicamente por motivos personales, aunque el

82,35% no conoce los mecanismos para regresar. Un 27,45% se muestra indeciso para reingresar.

4. Discusión

Para analizar las causas de deserción del programa, se partió de la información general del encuestado, su situación personal y económica, aspectos académicos, educación previa y forma de acceso, y finalmente determinar qué aspectos son más relevantes en la decisión del abandono.

Según Castaño et al., (2004), las personas de género masculino parecen tener un mayor riesgo de desertar, estimándose que el riesgo de abandono para los hombres es 5,77 y 4,30 veces mayor que el de las mujeres, lo que coincide con los resultados de esta investigación en donde el 60.78% de los desertores fueron hombres. Otra variable que considera Castaño en los estudiantes es la edad de inicio de los alumnos, la cual parece incidir positivamente en el riesgo de desertar, aunque éste decrece marginalmente con el aumento de la misma, encontrándose que el 60% de los encuestados tienen menos de 24 años.

Para Castaño et al., (2004), los estudiantes que dependen económicamente de sí mismos tienen posiblemente mayor riesgo de abandonar con respecto a quienes dependen de otras personas, al igual que aquellos que no trabajaron en el último año con respecto a quienes sí lo hicieron. Los estudiantes de estrato socioeconómico medio al parecer tienen 2,4 veces más riesgo de desertar con respecto a los de estrato bajo, lo cual podría indicar que los alumnos de estrato bajo (categoría base) valoran más la oportunidad de estudiar. Esto queda evidenciado en este estudio dado que el 82,35% de los encuestados pertenece a los estratos 1, 2 y 3, lo que coincide con un estudio de Martelo et al., (2017), quienes encontraron que el 96,2% de los desertores pertenecían a estos estratos. Con base en lo anterior, se observa que variables como la situación laboral y la económica se constituyen en dos aspectos que influyen significativamente en la decisión de abandonar los estudios.

En lo referente a los aspectos académicos, se encontró que en los primeros tres semestres es en donde ocurre la mayor deserción del programa con un acumulado del 62.7% y se destaca que la mayor deserción ocurrió en el tercer semestre (23.5%). Estos hallazgos coinciden con lo escrito por, Castaño et al., (2004) quienes afirman que no son sorprendentes los altos índices de abandono en los primeros semestres de estudio, dado que se considera un período crítico que se presenta al ingresar a la institución universitaria, conocido como período de transición. En general esta situación puede explicarse por la presencia de materias básicas, las cuales usualmente son las más complejas para los estudiantes por su naturaleza y por el proceso de adaptación al ritmo universitario.

Al revisar las cifras relacionadas con asignaturas del programa, se destaca que lo más influyente es la poca afinidad que sienten con el profesor (50%), lo cual es un factor muy complejo de manejar debido a que se vuelve algo más de tipo relacional que varía de persona a persona. En relación con este aspecto, Fonseca (2015), en un estudio identificó diferencias significativas en quienes decidieron permanecer y abandonar la Carrera, particularmente en variables asociadas al apoyo afectivo de profesores y las relaciones establecidas con los docentes, lo que evidencia la relevancia de la integración social y académica en la explicación

de este fenómeno. Respecto del currículum universitario, definitivamente la calidad de los docentes, la planificación de las clases, las metodologías utilizadas y la evaluación del aprendizaje, son predictores de la decisión de permanecer o abandonar la universidad.

Se podría pensar que las carreras relacionadas con el sector agropecuario, en sus inicios, estaban más asociadas a que fueran de la atención de personas provenientes del sector rural, sin embargo, a lo largo del tiempo estas han venido llamando la atención a nivel urbano. Para este caso particular, se encontró que el 60,8% de los desertores tienen su origen en el área metropolitana, lo cual debe analizarse en detalle ya que esto puede tener una estrecha relación con la afinidad vocacional.

Es llamativo el resultado obtenido en cuánto a la forma de ingreso al programa ya que es común manifestar que una de las razones para la alta deserción del programa es el hecho de que varios estudiantes ingresan a la carrera por segunda opción y en este caso el resultado es contrario ya que se determinó que el 82,35% ingresó por primera opción y el 62,7% lo hicieron por gusto. Esto es consecuente con la baja tasa de deserción obtenida en este estudio por motivos relacionados con el rendimiento académico ya que solo el 19,61% de los encuestados adujo que esta fue la causa de su salida de la universidad.

Para efectos de análisis de la problemática de la deserción, es relevante tener presente que el 64,7% de las personas que abandonaron el programa continuaron haciendo estudios de educación superior, por lo que cuentan solo como deserción del programa como tal, pero no del sistema educativo, lo cual es un aspecto alentador para sus vidas y por su puesto para el país. Cabe destacar que, según Castaño et al., (2004), sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez abandono de todo el sistema formal de educación superior son consideradas como deserción y, en contraste, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones dentro del sistema educativo.

5. Conclusiones

Mediante los resultados de este trabajo se pudo determinar que el abandono de la educación es un factor multicausal y como tal debe ser abordado para poder tomar medidas que permitan generar alternativas que aporten de forma significativa a la disminución de la problemática. Con el propósito de afrontar la problemática de la deserción del programa, es importante establecer una estrategia y para ello se deben considerar los aspectos más determinantes encontrados en este estudio tales como género, condiciones económicas, acompañamiento académico y psicosocial, afinidad vocacional, flexibilidad en horarios, entre otros.

A diferencia de lo que se pensaba, el ingreso de los encuestados al programa de Zootecnia fue mediante primera opción en el examen de admisión, donde también indicaron que fue su programa de preferencia. Solo una tercera parte de estos estudiaron posteriormente algo relacionado con el sector agropecuario.

6. 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.

7. Referencias

Ballesteros, R. A., y Angulo, D. F. (2011). Autoevaluación Institucional. Universidad de Medellín.

Cardona, D., Gonzalez, J., y Roncancio, H. (2012). La deserción: una re-visión desde el estudiante. Universidad de Manizales

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. Universidad de Antioquia-Lecturas de Economía.

Fonseca, G. (2015). Incidencia del curriculum universitario en la decision de permener o abandonar la universidad. Congreso CLABES V. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1138/1160>.

Fontalvo, C. W., Castillo, G. P., y Polo, C. S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano Multivariate analysis to determine the most relevant factors present in t. Universidad Autonoma Del Caribe, 13, 86–98.

Gallego, C. L, Castrillón, H. W, Marín, V. J. (2017). Factores que intervienen en la intencionalidad de deserción estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1675>.

Guzmán, R. C., Muriel, D. D., y Franco, G. J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.

Martelo, R. J., Acevedo, D., Martelo, P. M. (2017). Análisis Multivariado aplicado a determinar factores clave de la deserción universitaria. Multivariate analysis applied to determine key factors of university dropout. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391013.html>.

Melorse, J., Perroy, R., y Careas, S. (2015). Guia para la implementacion del modelo de gestion de permanencia y graduacion estudiantil en instituciones de educacion superior. Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015 (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2013. Sistema de prevención y análisis a la deserción en las Instituciones de Educación Superior - SPADIES.

Paramo, G. J., y Correa, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT.

Restrepo, A. (2010). Factores relacionados con la deserción estudiantil. Universidad Libre de Pereira, 5–14.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

¿CUÁLES SON LOS FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE EQUIDAD EN CHILE? EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL.

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

Jorquera, Óscar
Farías, Javier
González, Pablo
Dirección de Inclusión, Pontificia Universidad Católica de Chile
ofjorque@uc.cl

Resumen: En Chile, al igual que en el contexto mundial, se ha dado un aumento explosivo de la matrícula en la educación superior en los últimos 20 años, lo cual ha sido promovido, entre otros factores, por el surgimiento de nuevos beneficios socioeconómicos de arancel, además de la apertura de nuevas vías de acceso destinadas a grupos que sistemáticamente no habían podido acceder a la educación superior debido a alguna inequidad (social, económica, física u otras). Esto no sólo ha incrementado la cantidad de estudiantes en la educación superior, sino que también ha implicado una mayor diversificación del perfil del estudiantado, especialmente en algunas instituciones de educación superior tradicionales que históricamente han recibido a estudiantes con un alto nivel socioeconómico y alto capital cultural. Esta situación ha significado un desafío institucional importante de acompañamiento académico y psicoeducativo coherente con la nueva diversidad de estudiantes, para asegurar su persistencia y graduación efectiva de la educación superior, manteniendo los estándares de calidad y exigencia académicas. Dado este contexto, el objetivo que se propone este artículo es identificar variables que se asocian al abandono de los estudiantes que pertenecen a los programas de equidad de la Pontificia Universidad Católica de Chile-UC. El foco principal está puesto en los factores académicos y socioeconómicos, que son dos de los componentes de los modelos propuestos por Tinto (1993) y Roland, Frenay y Boudrenghien (2018). En este estudio se utilizó una metodología cuantitativa y una técnica de análisis de regresiones logísticas jerárquicas. Los principales resultados son que la probabilidad de abandono de la universidad de los estudiantes aumenta para las cohortes más recientes y disminuye cuando aumenta la cobertura de arancel mediante becas, créditos y política de gratuidad. Por su parte, factores académicos tales como los resultados en las pruebas de admisión y las métricas de aprobación de créditos curriculares resultaron ser factores protectores del abandono. Asimismo, se observó que el género del estudiante no tuvo impacto en el abandono. Estos resultados pueden contribuir a orientar los esfuerzos para detectar necesidades de apoyo temprano y generar estrategias de acompañamiento para con los estudiantes. Además, con estos resultados se pueden generar acciones y cambios a nivel institucional que faciliten el proceso educativo de toda la

comunidad universitaria. Finalmente, los resultados aportan para comprender el abandono en el nuevo contexto masificado de la educación superior latinoamericana.

Descriptor o Palabras Claves: Equidad en Educación Superior, Factores Asociados al Abandono, Educación Superior Chilena, Programas de Inclusión

1. Introducción

En Chile, Latinoamérica y el resto del mundo, se ha dado un aumento explosivo de la matrícula en la educación superior durante los últimos 20 años (UNESCO, 2013). Esto ha sido promovido, entre otros factores, por el surgimiento de nuevos beneficios socioeconómicos de arancel, mantención u otros (o el mejoramiento de los existentes), además de la apertura de nuevas vías de acceso (denominadas de equidad o inclusivas) destinadas a grupos que sistemáticamente no han podido acceder a la educación superior, debido a situaciones de inequidad vinculadas a vulneración social, nivel socioeconómico, discapacidad física o sensorial, género o pertenencia a un grupo migrante, pueblo originario o minoría (Lizama y Gil, 2018). Por ejemplo, en Chile, los instrumentos de financiamiento a los estudiantes del sistema de educación superior se fueron ampliando, tanto en montos como en cobertura, hasta contemplar, desde el 2006, a todas las instituciones de educación superior acreditadas (SIES, 2014). Asimismo, desde 2016 existe una vía de admisión de equidad, promovida por el Ministerio de Educación, que tiene cobertura nacional (MINEDUC, 2015).

Esto no sólo ha incrementado la cantidad de estudiantes en la educación superior, sino que también ha implicado una mayor diversificación del perfil del estudiantado, especialmente en algunas instituciones de educación superior tradicionales que históricamente han recibido a estudiantes con un alto nivel socioeconómico y capital cultural. Las nuevas vías de acceso favorecieron “la inclusión de estudiantes no tradicionales (...) [que, en] gran parte [,] (...) cursan estudios superiores de carácter técnico profesional, provienen de sectores más vulnerables, su preparación académica muchas veces es deficiente, y un grupo importante requiere compatibilizar estudios y trabajo” (SIES, 2014, p. 12).

Esta situación ha significado un desafío institucional importante de acompañamiento académico, psicoeducativo y socioafectivo, coherente con la nueva diversidad de estudiantes, para asegurar su persistencia y graduación efectiva de la educación superior, manteniendo la exigencia académica apropiada para cumplir con su rol de formación de profesionales (García, Sepúlveda y González, 2018). Bajo esta premisa, las instituciones de educación superior han creado y desarrollado iniciativas de apoyos académicos, acompañamiento psicoeducativo, de orientación vocacional y desarrollo de carrera, entre otros y, además, han promovido cambios institucionales y culturales acordes con un espacio diverso (García et al., 2018; Lizama y Gil, 2018). El objetivo de estas iniciativas es atender las necesidades de los estudiantes y propiciar su aprovechamiento de la vida universitaria (académica, social y personal) en condiciones de equidad.

Uno de los aspectos claves que ha ocupado a las instituciones de educación superior, dado este contexto de masividad y diversificación del estudiantado, es el abandono. Al respecto, diversos autores (Tinto, 1993; Roland, Frenay y Boudrenghien, 2018) han llegado a la

conclusión de que el abandono o la deserción puede explicarse por cinco dimensiones, a saber, las psicológicas, sociológicas, económicas, institucionales y de interacción. La Universidad del Bío Bío (2010) sistematizó la evidencia sobre el abandono y caracterizó dichas dimensiones: Las psicológicas enfatizan aspectos relacionados con la personalidad, las intenciones, las normas subjetivas, las conductas de logro, el autoconcepto académico, la percepción de dificultad de los estudios y el nivel de aspiraciones; las sociológicas relevan aspectos tales como la integración social, el medio familiar, la inserción en la universidad, la congruencia normativa, el compromiso institucional y el apoyo de pares; las económicas enfatizan la capacidad de pago, la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria y la entrega de subsidios al arancel; las institucionales aportan con las características de la institución universitaria, los servicios estudiantiles que ofrece, los indicadores de calidad de la docencia y enseñanza, de infraestructura educativa, experiencias de los estudiantes en el aula; y finalmente, las interaccionales reconocen que el abandono es resultado de una serie de interacciones con los sistemas académico y social de la universidad.

Díaz (2008) y Lopera (2007) reagrupan estos modelos en cuatro grandes dimensiones y subdimensiones empíricas: Individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales (ver tabla 1 en Apéndice I). Esto es una muestra clara de que la complejidad que representa la gran cantidad de dimensiones vinculadas al abandono hace necesario indagar de manera local cuáles pueden tener mayor impacto en explicar este fenómeno. Resulta necesario analizar cómo se comportan algunas de estas variables en el nuevo contexto de masividad de la educación superior, sobre todo, en aquellos estudiantes que ingresan por vías y programas de equidad y que han tenido, históricamente, menos vinculación con la educación superior. Estos estudiantes (además de no haber sido parte de los estudios empíricos que derivan en los modelos arriba mencionados) pueden presentar desventajas académicas y económicas, propiciadas por contextos de inequidad, que hacen de su transición a la educación superior un proceso distinto al de los estudiantes tradicionales (Canales y De los Ríos, 2009). Estos desafíos pueden ser aún mayores en instituciones tradicionales, históricamente elitistas y selectivas.

Los hallazgos obtenidos de esta línea de investigación podrán informar tanto a las políticas públicas como institucionales, que trabajan para promover transformaciones y acciones para la persistencia en la educación superior de estudiantes que pertenecen a programas de equidad.

1.1 Objetivo del estudio

Este artículo busca identificar variables socioeconómicas y académicas que se asocian al abandono de los estudiantes que pertenecen a los programas de equidad de la Pontificia Universidad Católica de Chile⁶.

⁶ Se opta únicamente por estas dos dimensiones, debido a la disponibilidad de datos institucionales. Las otras medidas del modelo de abandono aún son recolectadas de manera incipiente y, por lo tanto, no se dispone de ellas para todos los estudiantes.

2. Metodología

El estudio fue cuantitativo y usó un diseño no experimental, de alcance correlacional. Los participantes fueron 4849 estudiantes que ingresaron a la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre los años 2008 y 2017, habiendo cumplido los requisitos de vías de admisión de equidad. En su conjunto, estas vías buscan flexibilizar y diversificar los criterios tradicionales de admisión (que en Chile se basan fundamentalmente en una prueba estandarizada - la prueba de selección universitaria, PSU) para identificar estudiantes que, pudiendo tener un buen desempeño en la universidad, no cumplen los requisitos de dicha admisión tradicional debido a situaciones de inequidad. Las vías son:

1. Talento e Inclusión: Busca potenciar el ingreso de alumnos talentosos provenientes de establecimientos secundarios con financiamiento público, a través de la identificación de variables complementarias a los resultados en la PSU, pudiendo optar a cupos extraordinarios (bajo el puntaje del último matriculado vía PSU) (Moreno y Farías, 2015).
2. BEA: La Beca Excelencia Académica es una política pública nacional que consiste en el otorgamiento de cupos a estudiantes de alto rendimiento académico en la educación secundaria, y que quedaron levemente por debajo del puntaje de admisión PSU de las carreras de la institución (Dirección de Inclusión UC, 2018)
3. NEE: La vía Necesidades Educativas Especiales permite el ingreso de estudiantes con discapacidad sensorial o motora a todos los programas de pregrado, a través de un proceso de selección especialmente diseñado (Dirección de Inclusión UC, 2018).
4. PACE: El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior es una iniciativa del Ministerio de Educación que busca favorecer el acceso, permanencia y graduación en la educación superior de estudiantes destacados pertenecientes a establecimientos escolares con un alto índice de vulnerabilidad escolar. En esta vía de admisión no se exige un puntaje PSU (Dirección de Inclusión UC, 2018).

Del total de participantes todos cumplieron los requisitos para una de las admisiones de equidad, esto significa que, en alguna dimensión, pertenecen a grupos históricamente excluidos de la educación superior. Sin embargo, algunos de ellos, además, obtuvieron el puntaje PSU ponderado mínimo para acceder a la universidad mediante la admisión regular. En total, el 36% de estudiantes ingresaron bajo el puntaje de corte y el 64% lo hicieron sobre el puntaje de corte.

Los datos corresponden a antecedentes de seguimiento académico de los estudiantes, los cuales son utilizados para coordinar dispositivos de acompañamiento y levantar alertas respecto de estudiantes con riesgo de reprobación o abandono. Para el presente estudio se consolidaron las variables de interés y se ejecutaron correlaciones bivariadas y regresiones logísticas jerárquicas, mediante el software R 3.5.1 (R Core Team, 2018). Una vez consolidadas las bases de datos, toda referencia que pudiera identificar a los estudiantes se eliminó, para conservar la confidencialidad de los mismos.

Para el análisis de regresiones logísticas jerárquicas se generaron cuatro modelos, el primero fue un modelo nulo, en el segundo se agregaron como variables de control el Género, el

Programa de Equidad y la cohorte de ingreso del estudiante⁷, al tercero se le agregaron los indicadores socioeconómicos y al cuarto se le incorporaron los indicadores académicos. Luego de esto, se compararon los modelos para determinar si resultaron estadísticamente distintos, mediante la evaluación de la diferencia de la deviance de cada modelo.

Las variables utilizadas fueron:

1. Variables Socioeconómicas:
 - 1.a. Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento de origen (IVE): Es un indicador que señala la proporción de estudiantes que se encuentran en situación de pobreza y/o riesgo de fracaso escolar en un establecimiento escolar determinado. Transita entre 0 y 100, donde un mayor índice, representa un mayor nivel de vulnerabilidad.
 - 1.b. Nivel Educativo del Padre y Madre: Variable Ordinal con puntajes de 0 a 10, donde 0 representa a una persona sin estudios y 10 representa a un padre con estudios de postgrado.
 - 1.c. Dependencia del establecimiento de educación secundaria: Variable categórica de tres niveles (Liceo Público, Liceo Privado con aportes Públicos (Copago) y Liceos Privados) que representa las 3 categorías de establecimientos escolares chilenos.
 - 1.d. Región Geográfica del Estudiante: Variable categórica, con valores “Dentro” o “Fuera”, que representan si un estudiante reside dentro del área metropolitana en la que se encuentra la universidad (“Dentro”) o fuera de ella (“Fuera”).
 - 1.e. Cobertura de arancel: Porcentaje del arancel que es cubierto por becas, créditos, política de gratuidad u otros tipos de financiamiento.
2. Variables Académicas:
 - 2.a. Puntaje obtenido en PSU Lenguaje y Comunicación, y PSU Matemática: Se trata de un puntaje estandarizado y normalizado que va desde los 150 a 850 puntos, con un promedio de 500 y una desviación estándar de 110. Ambas pruebas son obligatorias para todos los estudiantes que postulan a las universidades tradicionales del país.
 - 2.b. Calificaciones de Enseñanza Media (NEM): El promedio de las calificaciones de los últimos 4 años de la enseñanza escolar son convertidas a un puntaje en la misma escala PSU, aunque, dependiendo del año, el puntaje máximo ha variado entre 825 y 850 puntos.
 - 2.c. Puntaje Ponderado de Selección PSU: Es el puntaje que se obtiene luego de ponderar las PSU obligatorias de matemática y lenguaje, una PSU optativa (que puede ser de ciencias o ciencias sociales), el puntaje NEM y el puntaje Ranking, según factores que cada carrera, en cada institución tradicional, define para su proceso de ordenamiento de postulantes.
 - 2.d. Porcentaje de créditos aprobados respecto a los créditos inscritos durante la trayectoria universitaria.
 - 2.e. Promedio Ponderado Acumulado: corresponde a las calificaciones de la universidad, ponderado según la cantidad de créditos que tienen los ramos. La escala va de 1 a 7.
 - 2.f. Avance Curricular: corresponde al porcentaje de créditos aprobados en relación al total de créditos que el estudiante debe cumplir para completar su plan de estudios.

⁷ Se asume que quienes ingresaron el año 2007 (primera generación estudiada) tienen un valor 0, mientras que los del año 2008 tienen valor 1, y así sucesivamente hasta llegar a la admisión 2017 con un valor 10.

Los descriptivos de las variables están en las tablas 2 y 3 del apéndice I. Para el análisis, todas las variables cuantitativas fueron centradas en la media y transformadas para que, en caso de tener un valor porcentual, un punto represente 10 puntos porcentuales, y en caso de las variables medidas por PSU, un punto, represente 30 puntos en la prueba. La cohorte no fue centrada ni transformada.

Se manejaron los datos perdidos mediante imputación múltiple, con el objeto de garantizar la mayor cantidad de observaciones posibles para generar los análisis posteriores. Esto porque un 46% de los estudiantes tenía al menos un dato perdido. Se lograron recuperar todos los datos perdidos.

3. Resultados

Los resultados del análisis se pueden observar en la tabla 4 en el apéndice II. En ella se puede ver que todos los modelos son estadísticamente distintos del modelo nulo.

Se puede observar que el modelo 2, comparado con el modelo 1, es estadísticamente distinto ($\chi^2(4) = 1868.13, p < .001$), es decir, que las variables de control explican mejor la varianza que el modelo nulo. Además, según el modelo, no se observan diferencias entre hombres y mujeres ($b = 0.06 CI[-0.09 - 0.21], z = 0.76, p = .446$), por otro lado, se observa que los programas de equidad T&I ($b_{T\&I} = -0.46 CI[-0.64 - -0.28], z = -5.03, p < .001$), NEE ($b_{NEE} = -2.56 CI[-3.64 - -1.48], z = -4.64, p < .001$) y PACE ($b_{PACE} = 0.86 CI[0.22 - 1.49], z = -2.63, p = .008$) tienen diferencias significativas con el programa BEA. En efecto, los programas T&I y NEE presentan un coeficiente negativo que puede interpretarse como factores protectores cuando se los compara con el programa BEA, mientras que PACE presenta un coeficiente positivo que puede interpretarse como factor de riesgo en comparación con la vía BEA.

Se observa que el modelo 3 explica mejor la varianza que el modelo 2 ($\chi^2(7) = 2487.52, p < .001$). Esto implica que las variables socioeconómicas se configuran como factores asociados del abandono por sobre las diferencias de las variables de control (modelo 2). Cabe destacar que el IVE ($b = 0.11 CI[0.01 - 0.21], z = 2.20, p = .028$) y la Cobertura de Arancel ($b = -0.55 CI[-0.58 - -0.52], z = 35.68, p < .001$) son factores estadísticamente significativos. En este modelo un mayor IVE está asociado a un aumento en la probabilidad del abandono, es decir, es un factor de riesgo, mientras que la cobertura, en la medida que aumenta, disminuye la probabilidad de abandono, es decir, se configura como factor protector. A su vez, en este modelo se observa que los efectos de los programas T&I y PACE dejan de ser estadísticamente significativos.

El modelo 4 es un modelo que explica mejor la varianza que el modelo 3 ($\chi^2(7) = 363.25, p < .001$). En otras palabras, se observa que las variables académicas son factores asociados del abandono por sobre los factores socioeconómicos y que las variables de control. Además, se observa que las variables PSU Lenguaje ($b = 0.12 CI[0.01 - 0.23], z = 2.06, p = .039$), Puntaje de Selección ($b = -0.40 CI[-0.75 - -0.05], z = -2.23, p = .026$), Avance Curricular ($b = -0.28 CI[-0.35 - -0.21], z = -7.67, p < .001$) y Porcentaje de Créditos Aprobados ($b = -0.40 CI[-0.58 - -0.23], z = -4.51, p < .001$)

son factores académicos significativos, donde el puntaje PSU Lenguaje actúa como factor de riesgo, mientras que el Puntaje de Selección, el Avance Curricular y el Porcentaje de Créditos aprobados actúan como factores protectores. Por otro lado, la cobertura de arancel ($b = -0.58$ CI[-0.62 – -0.53], $z = -25.25$, $p < .001$), el programa NEE ($b_{NEE} = -4.08$ CI[-5.80 – -2.37], $z = -4.66$, $p < .001$) y la Cohorte ($b = 0.70$ CI[0.58 – -0.83], $z = -10.96$, $p < .001$) siguen siendo factores estadísticamente significativos, donde los dos primeros actúan como factores protectores, mientras el último actúa como factor de riesgo. Asimismo, se observa que el IVE ($b = -0.09$ CI[-0.25 – 0.06], $z = -1.19$, $p = .236$) deja de ser significativo y que tanto provenir de fuera de la región metropolitana ($b_{Fuera} = -0.34$ CI[-0.67 – -0.02], $z = -2.09$, $p = .036$) como pertenecer al programa T&I ($b_{T\&I} = -0.44$ CI[-0.81 – -0.06], $z = -2.30$, $p = .022$) son significativas en el último modelo, actuando ambos como factores protectores.

En síntesis, para los estudiantes que ingresan por programas de equidad, los factores académicos y socioeconómicos son estadísticamente significativos luego de controlar por Género, Programa de Equidad y Cohorte. Al observar los indicadores de Pseudo-R², en la tabla 4, se observa que la varianza explicada aumenta principalmente con los factores socioeconómicos. Observando la matriz de correlaciones de la Tabla 3 del Apéndice II, se puede concluir que la cobertura de arancel es la variable que explicaría este aumento. Asimismo, las variables que son relativamente estables en cada modelo son la Cohorte de Ingreso, Vía NEE y la cobertura socioeconómica. Todas ellas son variables que están asociadas a la probabilidad de abandono y las dos últimas pueden conceptualizarse como factores protectores.

4. Conclusiones

Con la masificación de la educación superior los temas vinculados a la participación de grupos históricamente excluidos toman protagonismo en el debate público e institucional (Trow, 2006). En Latinoamérica este fenómeno está llegando a las instituciones más tradicionales del sistema, lo que desafía a equilibrar el cumplimiento de la misión institucional, la búsqueda de construir espacios diversos y los conceptos de calidad (García et al., 2018). El presente estudio ha buscado contribuir con evidencia empírica que aporte a la toma de decisiones institucionales a la hora de acompañar a sus estudiantes y promover un tránsito en condiciones de equidad, a través de la vida universitaria, y con miras a la titulación.

El principal hallazgo es que el abandono en la población estudiada está fuertemente relacionado con la cobertura de los beneficios socioeconómicos que posee el estudiante y con la PSU de Lenguaje y Comunicación, Puntaje de Selección PSU, el avance curricular, el porcentaje de créditos inscritos aprobados y la región de procedencia del estudiante. Por tanto, se constata que para los estudiantes de programas de equidad en una universidad tradicional y selectiva, también los factores económicos y académicos serían relevantes al mirar el abandono. En primer lugar, esto resulta importante porque orienta a las instituciones a tomar medidas respecto a los factores económicos, especialmente al porcentaje de cobertura que necesitan los estudiantes para persistir en la educación superior. Políticas de becas,

créditos y gratuidad, parecen dar un soporte al estudiante. Se podría pensar que, al satisfacer esta condición material, el estudiante puede invertir más tiempo en el proceso de avance académico e inserción, sin tener que preocuparse del tema financiero, sobre todo en instituciones tradicionales, cuyos aranceles suelen ser los más altos del sistema. Eventualmente, la cobertura de arancel permitiría a los estudiantes no tener que lidiar con la complementación de trabajo y estudio que señala el informe SIES (2014). Aún queda pendiente identificar eventuales impactos diferenciados entre los distintos dispositivos de cobertura arancelaria, ¿tienen el mismo peso como factor protector las becas, créditos y políticas de gratuidad en la población estudiada?

En segundo lugar, los resultados orientan a las instituciones a observar con detenimiento los factores académicos para abordar el abandono en estudiantes que pertenecen a programas de equidad. Como era de esperarse, tanto el avance curricular como el porcentaje de créditos inscritos aprobados resultaron ser significativos, dado que el no abandonar la universidad permite tener una mayor tasa de aprobación respecto a lo inscrito y a lo exigido por el plan de estudios que está cursando, sobre todo en las generaciones más antiguas. Sin embargo, este hallazgo cobra especial relevancia para las cohortes más recientes, pues indica que estudiantes que reprueban sus cursos inscritos y/o que no están al ritmo de aprobación esperado para el período académico que están cursando, sí tendrían mayor probabilidad de abandonar la universidad. Los desafíos académicos (brechas de conocimiento, adaptación al ritmo, necesidad de nuevas estrategias de estudio) han sido reportados previamente en estudios cualitativos sobre la experiencia de los estudiantes “no tradicionales” en educación superior (Canales y De los Ríos, 2009). Acompañar a los estudiantes para promover su avance curricular y la aprobación de sus créditos inscritos parece ser una estrategia a seguir para prevenir la deserción. Asimismo, se puede hacer un trabajo de acompañamiento temprano, antes del ingreso a la universidad. La importancia de identificar eventuales dificultades de avance académico de manera temprana ha sido materia de las políticas como los propedéuticos y otras acciones de vinculación entre educación terciaria y secundaria (Lizama y Gil, 2018). A la luz de los presentes resultados, estas iniciativas deberían potenciarse.

Resulta interesante el hallazgo de que los estudiantes pertenecientes al programa de equidad de Necesidades Educativas Especiales presenten sistemáticamente menores probabilidades de abandono. Una razón de esto puede ser que dichos estudiantes, en la universidad estudiada, tienen a su disposición un equipo profesional de dedicación exclusiva para acompañar sus necesidades y promover ajustes institucionales para su permanencia y titulación. Esto podría mostrar la relevancia de un acompañamiento sistemático de estudiantes que ingresan o participan en condiciones de inequidad en educación superior. Surge la necesidad de iniciar procesos sistemáticos de evaluación de dichas iniciativas para identificar prácticas efectivas.

Cabe destacar que la Cohorte en este estudio resultó ser un factor asociado al abandono, donde la probabilidad de abandono aumenta mientras más reciente sea su ingreso a la universidad. Esto es posible por varios factores, uno de ellos es que la cantidad de estudiantes que ingresan por vías de equidad es distinto por cada año y va aumentando en la medida que avanza el tiempo, esto debido a que a partir del año 2014 se abren y expanden vías de acceso

de equidad en todas las carreras de la universidad estudiada. Asimismo, en los años más recientes, las vías y programas de equidad han permitido el acceso de estudiantes con mayores brechas de preparación académica y menor vínculo con la educación superior, lo que podría influir en sus probabilidades de permanencia.

El hallazgo de que estudiantes de fuera de la región en la que se ubica la universidad tengan menor probabilidad de abandono, es un resultado no esperado, debido a que podría suponerse que adaptarse a una nueva ciudad sumaría desafíos en comparación al resto de estudiantes y, por lo tanto, haría más difícil la persistencia. Este resultado puede comprenderse desde varias hipótesis. Puede deberse a factores individuales relacionados a que el costo percibido de abandonar es más alto que el de permanecer; en cierto sentido, los estudiantes podrían estar percibiendo una instrumentalidad mayor de sus estudios porque la decisión de moverse de región, sumado a que son reconocidos por su mérito académico, estaría interpelando a mirar metas de mediano y largo plazo, lo que se configuraría como un factor protector para el abandono (de Clerc, Galand, Dupond y Fray, 2013). Otra hipótesis podría relacionarse con el de acompañamiento, puesto que los estudiantes que se trasladan de ciudad son identificados tempranamente y se les ofrece mayor apoyo desde las unidades académicas, lo que facilita un abordaje contingente a posibles dificultades y la instalación temprana de redes de apoyo.

Que el puntaje PSU de Lenguaje y Comunicación sea un factor de riesgo del abandono tampoco es un resultado esperado, debido a que históricamente este indicador no ha sido un predictor de variables académicas en el contexto universitario chileno (Pearson, 2013) y a que, en general, se espera que en la medida en que aumenten los puntajes PSU, se obtengan mejores indicadores académicos y de persistencia. Queda para futuros estudios explicar las posibles razones de este hallazgo.

Finalmente, que los indicadores socioeconómicos tradicionales (educación de los padres, dependencia escolar y vulnerabilidad escolar) resultaran no ser relevantes en su asociación con el abandono podría entenderse por el hecho de que éstos estarían siendo reflejados por el nivel de cobertura de arancel (que se debe predominantemente al ingreso per cápita de las familias) y, parcialmente, por el puntaje ponderado PSU, cuyos resultados están determinados en gran parte por instrumentos que miden cobertura curricular, la que es menor en establecimientos de menor nivel socioeconómico.

Dentro de las limitaciones, en este estudio se asume que el abandono en las distintas carreras es homogéneo. Esto es relevante a la hora de tomar decisiones institucionales, porque no se tiene certeza de que las relaciones observadas se den de la misma manera en todas las carreras. Un futuro estudio podría utilizar análisis multinivel para observar si se observan diferencias en el abandono entre las carreras. Otro supuesto es que todas las variables son similares en las distintas cohortes, por ejemplo, que un puntaje PSU es comparable entre años, sin embargo, por construcción, estos puntajes no son comparables y por lo mismo, tienen que ser interpretados con precaución. Además, el abandono en este artículo sólo contempla la salida del sistema de la propia universidad y no de cambios hacia otra universidad, por lo que el abandono de estos estudiantes podría ser también una decisión para

entrar en otra universidad del sistema universitario chileno (ya sea en la misma o en otra carrera). Asimismo, el estudio no incluyó una medida del momento de la trayectoria universitaria en que el estudiante abandona ni la variable Ranking de Notas, por lo que ambos aspectos debieran considerarse en futuros estudios. Por último, el estudio solo contempla factores académicos y socioeconómicos, por lo que buscar otros factores individuales e institucionales es relevante para comprender el fenómeno y generar intervenciones integrales para acompañar a los estudiantes pertenecientes a programas de equidad.

En su conjunto, los hallazgos pueden contribuir a orientar los esfuerzos para detectar y generar estrategias de acompañamiento tempranas y focalizadas para con los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos de la educación terciaria latinoamericana. Por una parte, identificar estudiantes en base a sus puntajes de postulación (y eventualmente a otros diagnósticos académicos) puede ayudar a promover acciones de apoyo temprano. Por otro lado, el soporte financiero y el acompañamiento contingente y focalizado pueden ser estrategias a nivel institucional que promuevan un tránsito universitario en condiciones de equidad. Distinciones por sexo y por indicadores tradicionales de nivel socioeconómico parecen no ser prioritarias para orientar los programas de apoyo a la persistencia.

Apéndice I

Tabla 1. Factores explicativos de la deserción.

Individuales	Socioeconómicos	Académicos	Institucionales
Edad	Estrato Social	Tipo Educación Secundaria	Normativa Académica
Género	Situación Laboral Padres	Orientación Profesional	Financiamiento
Estado Civil	Educación de los Padres	Rendimiento Académico	Recursos Universitarios
Grupo Familiar	Situación laboral estudiante	Métodos de Estudio	Interacción Profesores
Integración Social	Dependientes	Examen Admisión	Interacción con Otros Estudiantes
Incompatibilidad Horaria	Entorno Familiar	Satisfacción con Programa	Grado de Compromiso
	Entorno Macroeconómico	Carga Académica	Calidad del Programa
		Repitencia	

Fuente: Universidad del Bío-Bío (2010).

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

Apéndice II

Tabla 2. Cantidad de Estudiantes según Género, Vía, Región y Dependencia.

		N
Sexo	F	2772
	M	2077
Vía	BEA	3284
	T&I	1414
	NEE	70
	PACE	81
Región	Dentro	3376
	Fuera	1473
Dependencia	Público	1388
	Copago	3357
	Privado	64

Tabla 3. Descriptivos de variables cuantitativas.

	N	\bar{X}	DS	Min	Max	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 IVE	403 5	53.61	15.6 8	9.07	100.0 0											
2 Ed. padre	459 1	5.78	2.18	0.00	10.00	- .311										
3 Ed. madre	467 1	5.70	1.88	0.00	10.00	- .297	.476									
4 Cobertu ra	484 9	63.73	46.4 7	0.00	100.0 0	- .022	- .002	- .012								
5 NEM	353 0	727.7 5	46.1 1	538.0 0	826.0 0	- .151	.063	.074	.100							
6 PSU LyC	353 0	658.3 3	75.7 8	342.0 0	837.0 0	- .317	.173	.177	.084	.312						
7 PSU Mat	353 0	663.6 0	81.1 4	312.0 0	850.0 0	- .383	.183	.152	.086	.339	.452					
8 PSU	378 7	698.7 4	51.7 0	455.0 0	830.1 0	- .351	.184	.177	.183	.638	.687	.809				
9 Cred	469 2	83.05	21.0 8	0.00	100.0 0	- .186	.072	.084	.420	.179	.183	.148	.259			
1 0 Avance	484 9	65.11	40.4 9	0.00	607.1 4	- .163	.057	.057	.285	.054	.111	.149	.083	.381		
1 1 PPA	469 2	4.97	0.82	1.00	6.67	- .206	.066	.086	.396	.277	.259	.191	.348	.916	.353	
1 2 Situació n	484 9	0.35	0.48	0.00	1.00	.069	- .035	- .032	- .820	- .098	- .096	- .111	- .197	- .525	- .390	- .500

Tabla 4. Comparación de Modelos.

	Modelo 1 - Nulo		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	b	CI	B	CI	b	CI	b	CI
Aband. (Intercepto)	- 0.63** *	-0.69 - - 0.57	- 2.63** *	-2.81 - - 2.45	- 1.81** *	-2.20 - - 1.42	- 2.90** *	-3.40 - - 2.39
Sexo (Mujer)			0.06	-0.09 - 0.21	0.15	-0.11 - 0.40	0.08	-0.24 - 0.41
Programa (BEA)								
T&I			0.46** *	-0.64 - - 0.28	-0.11	-0.41 - 0.19	-0.44*	-0.81 - - 0.06
NEE			2.56** *	-3.64 - - 1.48	3.66** *	-4.93 - - 2.39	3.58** *	-4.95 - - 2.22
PACE			0.86**	0.22 - 1.49	0.52	-0.42 - 1.46	-1.10	-2.24 - 0.04
Cohorte			0.60** *	0.56 - 0.64	0.23** *	0.17 - 0.29	0.70** *	0.58 - 0.83
IVE					0.11*	0.01 - 0.21	0.02	-0.11 - 0.14
Ed. Padre						-0.06 - 0.08	-0.05 - 0.10	- - -
Ed. Madre						-0.11 - -0.03	-0.13 - 0.05	- - -
Dependencia (Púb.)								
Copago						-0.44 - -0.14	-0.65 - 0.01	- - -
Part.						-1.59 - -0.51	-2.14 - 0.29	- - -
Región (Fuera)						-0.40 - -0.12	-0.67 - - 0.02	- - -
Cobertura						-0.58 - - 0.55**	-0.53 - - 0.50**	- - - 0.46

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

			*	*
NEM				0.17 0.00 – 0.34
PSU LyC				0.12* 0.01 – 0.23
PSU Mat				-0.03 –
				0.13 0.29
PSU Selección				-0.75 – -
				-0.40* 0.05
				-
Créd. Apr.				0.40** -0.58 – -
				* 0.23
				-
Avance				0.28** -0.35 – -
				* 0.21
				-0.55 –
PPA				-0.11 0.33
Observaciones	4849	4849	4849	4849
Cox & Snell's R ²				
/ Nagelkerke's R ²	0 /	0.320 /	.593 /	.622 /
R ² / McFadden's R ²	0 /	.441 /	.858 /	.858 /
adj. R ²	0	0.297	.692	.748
Log-Likelihood	-3131.88	-2197.82	-954.06	-772.43
Deviance	6263.76	4178.3	1569.34	1018.67
AIC	6265.76	4407.63	1934.11	1584.86

* p < 0.05, ** p < .01, *** p < .001

Categoría de referencia entre paréntesis

Agradecimientos

A la Dirección de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile por el soporte material y financiero para la ejecución del presente estudio.

Referencias

Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Santiago: Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).

De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 641-662.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), p. 65-86.

Dirección de Inclusión (2018). *Informativo para académicos. Inclusión en la UC*. Documento de trabajo.

García, C., Sepúlveda, E. y González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 513-543). Santiago: Ediciones UC.

Lizama, O. y Gil, F. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Editorial USACH.

Lopera, C. (2007). *Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario*. Facultad de Economía. Universidad del Rosario.

MINEDUC (2015). *Fundamentos del PACE: Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto*. Santiago: Autor.

Moreno, K. y Farías, J. (2015). 5 Años de Acceso Inclusivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile-UC: La Experiencia del Programa Talento e Inclusión. En *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1102>.

Pearson (2013). *Final Report - Evaluation of the Chile PSU*. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311057540.chile_psu-finalreport.pdf

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2018). Understanding Academic Persistence through the Theory of Planned Behavior: Normative Factors under Investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(2), 215-235.

SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago: Autor.

Team, R. C. (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*.

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el Abandono de los Estudios Superiores. *Perfiles Educativos* (62), p. 56-63.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En James, Forest & Altbach (Eds). *International Handbook of Higher Education*. Part 1. (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.

UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*.

Universidad del Bío-Bío (2010). *Informe Final Modelo de Deserción Modelo para Estimar la Probabilidad de Deserción de los Alumnos en la Universidad del Bío-Bío*. Concepción: Autor.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ANÁLISIS DE CLASES LATENTES: CARACTERIZACIÓN PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN Y DISMINUCIÓN DEL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Paola González Valderrama

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

paola.gonzalez@u.uchile.cl

Alonso Laborda Contreras

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

alonso.laborda@ug.uchile.cl

Alejandro Venegas Cifuentes

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

avenegasc@fen.uchile.cl

Resumen: El presente trabajo propone la metodología de Análisis de Clases Latentes (ACL), para demostrar que la autorregulación académica es un factor clave, tanto en la caracterización inicial de los estudiantes como en la articulación entre ella y el diseño e implementación de programas de orientación; relevando, de esta manera, la importancia que la autorregulación académica tiene para la generación de competencias y su relación con el riesgo de abandono universitario. **Metodología:** Se utilizó el Perfil de Autorregulación Académica (PAA) y los resultados de su aplicación a las cohortes 2016 y 2017 de Campus Sur de la Universidad de Chile (n=870). El ACL se empleó para identificar patrones de respuesta en los resultados obtenidos por los estudiantes y caracterizarlos para construir perfiles de riesgo de abandono. **Resultados:** De este análisis se deriva que el modelo con mejor ajuste a los datos (mejor BIC) es el de cuatro clases latentes. Este modelo permite identificar y validar que los factores derivados de los resultados del PAA son un indicador apropiado para caracterizar a los estudiantes. Además, se logra explorar las relaciones entre las variables incluidas en el análisis y sustentar la hipótesis planteada al inicio de la investigación. **Conclusiones:** La caracterización y posterior orientación en educación superior requieren profundizar su articulación, no solamente para mejorar su efectividad en la reducción del abandono, sino también para mejorar la calidad de vida universitaria y hacer más llevadera la transición a la educación superior. Para ello es necesario innovar y aplicar

nuevas metodologías y técnicas que permitan tanto conocer detalladamente los perfiles de ingreso de los estudiantes como también determinar con precisión cuáles son las mejores alternativas de orientación una vez detectadas sus necesidades. Se concluye que el ACL es una metodología apropiada para el estudio y comprensión del abandono en educación superior, ya que permite, además de caracterizar a los estudiantes de primer año universitario, definir perfiles de riesgo de abandono para generar de manera oportuna y precisa, el diseño de programas de orientación basado en el desarrollo de habilidades de autorregulación académica.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Análisis de Clases Latentes, Orientación, Alerta Temprana, Caracterización Inicial.

1. Introducción

La Educación Superior (ESUP) en América Latina ha experimentado en las últimas décadas una gran expansión, lo que se ha traducido en una mayor cobertura y ampliación de las matrículas hacia sectores sociales que históricamente permanecieron excluidos de instituciones universitarias. El caso chileno se condice con esta realidad regional. De este modo, al año 2017 había 1.247.746 estudiantes matriculados en instituciones de ESUP, cifra muy superior a la del año 1984 cuando la matrícula alcanzaba sólo 189.151 estudiantes (SIES, 2017).

Pese a lo anterior, uno de los principales problemas de la ESUP, tanto en Chile como en Latinoamérica, es el abandono y las altas cifras de jóvenes que no culminan sus estudios formales. Por lo mismo, el abandono ha sido objeto de numerosos estudios (Rey, Steren, Diconca, & Davoglio, 2017; Munizaga, Cifuentes, & Beltrán, 2017; Herbas, Rey, & Arandia, 2017). Ante esta realidad, se han desarrollado desde las universidades variados modelos de caracterización inicial, con el objetivo de conocer a los estudiantes (Rodríguez, González, & Aguilera, 2017; Said-Hung, 2017; González, 2017; Sandoval, Salazar, Sánchez, Prócel, & Guevara, 2017). Por otra parte, se han creado numerosos programas de orientación enfocados en la disminución del abandono, fortalecimiento de la permanencia y egreso oportuno (Caamaño & Quintana, 2017; San Martín & Marinkovic, 2017; Sandoval, Castro, & Hernández, 2017; Gallego & Casadiego, 2017; Ramos & Fonseca, 2017).

Sin embargo, uno de los principales desafíos de la reducción del abandono en los sistemas universitarios latinoamericanos pasa por la correcta y oportuna articulación entre la caracterización inicial y los dispositivos de orientación que las instituciones disponen para sus estudiantes. De este modo, sería posible dar un salto cualitativo y no sólo conocer al estudiante y ofrecer programas de orientación, sino identificar en detalle dimensiones claves del proceso de inserción a la universidad y disponer de programas que fortalezcan las habilidades necesarias para que el estudiante pueda permanecer en ella, adquirir los conocimientos académicos pertinentes, egresar e incorporarse a la sociedad como profesional y contribuir desde su formación.

En general, los estudios sobre abandono consideran las dimensiones socioeconómicas y académicas como las principales causas. Producto de la experiencia y de los resultados del trabajo realizado por el Centro de Aprendizaje Campus Sur este trabajo propone como tercera

dimensión la autorregulación académica⁸, la cual tendría un rol central en la permanencia de los estudiantes, lo que es ratificado por la bibliografía (García-Ros & Pérez-González, 2011; Garzón, y otros, 2017; Thibodeaux, Deutsch, Kitsantas, & Winsler, 2016; Wibrowski, Matthews, & Kitsantas, 2016; Mateo, Canet, & Andrés, 2015). Por tanto, la hipótesis que orienta la investigación es: *La autorregulación académica como variable manifiesta permite encontrar una variable latente, que identifica distintos perfiles de riesgo de abandono de los estudiantes de primer año de Campus Sur de la Universidad de Chile.*

Este trabajo presenta el desarrollo de un Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano enfocado en estudiantes de primer año del Campus Sur de la Universidad de Chile, el cual se sustenta en una metodología innovadora para investigaciones en ESUP (Análisis de Clases Latentes) que permite demostrar el rol de la autorregulación académica en dos ámbitos; como variable clave en la caracterización inicial y como articulador entre la fase de diagnóstico y el diseño e implementación de programas de orientación. Esto basado en la importancia de la autorregulación académica en el desarrollo de habilidades y de competencias genéricas.

2. Metodología

2.1 Análisis de Clases Latentes

Para identificar perfiles de riesgo de abandono basados en la autorregulación académica de los estudiantes de Campus Sur de la Universidad de Chile se utilizará la metodología de ACL. Esta es una herramienta estadística que modela las relaciones entre variables observadas, suponiendo que la estructura de relaciones subyacentes es explicada por una variable latente discreta que clasifica a los individuos de acuerdo con la probabilidad de presentar un patrón de respuesta determinado, por lo que en cada clase o segmento de la población se incorporan individuos con alta probabilidad de tener un patrón de respuesta similar (Monroy, Vidal, & Saade, 2010; Bowers & Sprott, 2012; Denson & Ing, 2014; Weerts, Cabrera, & Mejías, 2014; Ing & Nylund-Gibson, 2013; Lazarsfeld, 1950; Henry & Lazarsfeld, 1968; Lindsay, Clogg, & Greco, 1991; Magidson & Vermunt, 2001).

Para llevar a cabo el ACL, se debe tener en cuenta ciertos supuestos que las relaciones deben cumplir:

Relación simétrica: Supone la ausencia de una variable categórica de interés que pretende ser explicada a través de las variables observadas.

Independencia local: Este supuesto acredita que, dentro de cada segmento o clase perteneciente a la variable latente, las variables manifiestas son estadísticamente independientes. En otras palabras, si al incorporar una variable latente en el análisis, las correlaciones entre las variables observadas son cercanas a cero, se anuncia que dichas variables son independientes localmente.

Asimismo, siguiendo lo expuesto por Bartholomew, Steele, Moustaki, & Galbraith (2002) y Monroy, Vidal, & Saade (2010) se podría mencionar que el análisis en cuestión supone que: Cada individuo de una muestra pertenece solamente a una clase de las detectadas. Además, de que la probabilidad de dar una respuesta a un ítem particular es la misma para todos los

⁸ Para efectos del presente estudio sólo se analiza la autorregulación académica como factor de riesgo de abandono. Sin embargo, reconocemos que el abandono es un fenómeno multivariado y existe robusta evidencia en torno a múltiples factores que lo condicionan, como nivel socioeconómico, rendimiento académico, motivación y factores institucionales.

individuos que comparten la membresía de una clase, pero distinta a la de los otros que pertenecen a un segmento diferente.

2.2 Notación del Modelo

Este análisis considera los resultados de la aplicación del Perfil de Autorregulación Académica (PAA)⁹ en las cohortes de estudiantes nuevos de los años 2016 y 2017 de Campus Sur de la Universidad de Chile (n=870), donde 495 individuos son mujeres (57%) y 375 hombres (43%). Asimismo, en base a un análisis factorial previo a los ítems que componen el PAA, se decide utilizar 9 factores derivados, estos son: (1) Planificación y Organización Académica (PyO), (2) Construcción de Conocimientos (CdC), (3) Aplicación del Aprendizaje (AdA), (4) Persistencia (PER), (5) Uso de Técnicas Auxiliares (UdTA), (6) Monitoreo (MON), (7) Reflexión (REF), (8) Disposición a la Anticipación (DaA), y (9) Conciencia Personal (CP) (*más detalles sobre los factores ver Apéndice I*). Así, la aplicación presentada en este trabajo toma como variables manifiestas las puntuaciones categorizadas de los nueve factores mencionados anteriormente. La notación formal del modelo ACL para variables categóricas, tal como sugiere Monroy, Vidal, & Saade (2010) es:

$$\pi(Y_i = y) = \sum_{t=1}^T \pi(X_i = t) \prod_{j=1}^J \pi(Y_{ij} = y_j | X_i = t)$$

Donde; Y_i indica el vector de respuesta del estudiante i . Es decir, es la agrupación de las respuestas del estudiante i para cada factor del PAA. Y_{ij} señala la puntuación del estudiante i en un determinado factor j , siendo J el conjunto de los nueve factores del PAA del modelo. En otras palabras, esto detalla la observación para cada individuo dada una variable en específico. X_i representa a la variable latente, que en nuestro caso es Perfil de Riesgo de Abandono medido en base a la autorregulación académica. t representa la pertenencia a una clase latente, es decir a un perfil de riesgo de abandono en particular, y T el total de perfiles de riesgo de abandono construidos. Asimismo, si se cumple el supuesto de independencia local la probabilidad conjunta del vector de respuestas, dada la pertenencia a una clase latente, puede ser estimada como el producto de las probabilidades de cada respuesta. Los parámetros del modelo son las probabilidades condicionales de cada caso, y las probabilidades de las clases latentes, donde la suma de estas últimas debe ser igual a uno. A modo de simplificar la notación, los puntajes de los estudiantes en cada factor del PAA fueron codificados de la siguiente manera:

$$j_i = \begin{cases} 1, & j < 10\% \\ 2, & 10\% \leq j < \bar{x} \\ 3, & \bar{x} \leq j < 90\% \\ 4, & j \geq 90\% \end{cases}$$

Donde j_i toma valor 1 si el puntaje del estudiante i en el factor j está bajo el 10%, toma valor 2 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el 10% pero bajo el promedio, toma valor 3 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el promedio pero bajo el 90%, y por último, toma valor 4 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el 90% (Chang, Park, Lin, Poon, & Nakanishi, 2007; Denson & Ing, 2014).

⁹ El Perfil de Autorregulación Académica es un instrumento psicométrico diseñado por el equipo profesional del CeACS.

3. Resultados

Para determinar la cantidad correcta de perfiles que se pudiesen encontrar en la población objetivo, se ajustaron distintos modelos de variables latentes utilizando los factores categorizados del PAA. Se comenzó por estimar un modelo con una sola clase latente y se fue aumentando iterativamente el número de clases hasta que el ajuste fuese razonable (Monroy, Vidal, & Saade, 2010; Denson & Ing, 2014). En este trabajo se estimaron seis modelos de clases latentes, los cuales fueron evaluados ocupando la librería *poLCA* perteneciente al software de código abierto R-Studio (Linzer & Lewis, 2011). La Tabla 1 presenta los resultados obtenidos para los seis modelos mencionados, así como el comportamiento de algunos estadísticos de bondad de ajuste.

Tabla 2: Estimación Modelos de Clases Latentes

Modelo	Log Likelihood	DF	BIC	AIC	Likelihood Ratio
Modelo 1	-9120.61	843	18423.96	18295.21	7103.85
Modelo 2	-8002.83	815	16377.93	16115.67	4868.31
Modelo 3	-7671.37	787	15904.53	15508.74	4205.38
Modelo 4	-7512.60	759	15776.50	15247.2	3887.84
Modelo 5	-7456.80	731	15854.42	15191.6	3776.24
Modelo 6	-7430.58	703	15991.49	15195.15	3723.79

Las medidas más utilizadas para seleccionar el modelo con el mejor ajuste son *Bayesian Information Criterion* (BIC) y *Akaike Information Criterion* (AIC) (Akaike, 1974; Schwarz, 1978). Así, los modelos que minimizan el BIC o AIC son los con ajuste más aceptable, no obstante, el BIC tiende a seleccionar modelos más parsimoniosos (menor número de parámetros) (Monroy, Vidal, & Saade, 2010; Masyn, 2013; Nylund-Gibson, 2012 en Denson & Ing, 2014).

El ajuste de los modelos fue evaluado mediante el BIC, puesto que, en la literatura es el indicador más utilizado para determinar la parsimonia de las estimaciones, pues pondera según la cantidad de parámetros, la bondad de ajuste de un modelo medido por el valor de máxima verosimilitud calculado (Log Likelihood) (Denson & Ing, 2014). De esta forma, al observar los resultados expuestos en la Tabla 1 se evidencia que el modelo con el mejor ajuste corresponde al de cuatro clases latentes (Modelo 4, BIC=15776.50). En otras palabras, se infiere que la población de estudiantes de Campus Sur puede ser dividida en cuatro perfiles de riesgo de abandono dada las variables observadas.

3.1 Interpretación de los resultados

En la Fig. 1 se observan los resultados obtenidos para el modelo con cuatro clases latentes, donde se presenta las probabilidades condicionales para cada perfil y variable (*ver Apéndice II*). Estas significan la probabilidad condicional de obtener cierto valor en las variables manifiestas dada la membresía a una clase y la suma de las probabilidades de los

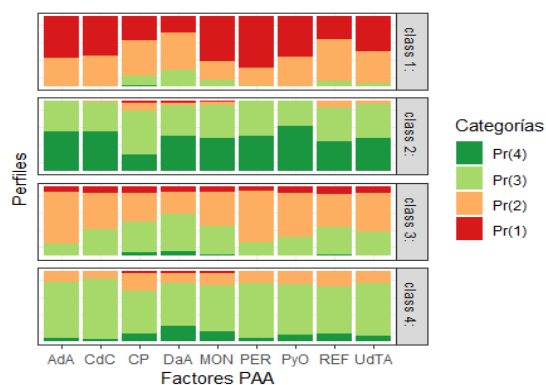


Figura 1: Probabilidades Condicionales Estimadas

perfiles debe ser igual a uno, por lo que cada estudiante tiene una probabilidad específica de estar en un nivel de la variable observada.

De manera global, al observar la Fig. 1 se puede ver que existen dos perfiles de riesgo de abandono donde el puntaje de las respuestas de los estudiantes se encuentra bajo el 10% (o bajo el promedio) en los nueve factores del PAA, estas son la clase uno y tres. Sin embargo, el perfil que muestra los menores puntajes de respuesta en todos los factores del PAA es la clase uno. Por el contrario, el perfil que muestra las mejores tasas de respuesta en todos los factores analizados corresponde a la clase dos, es decir, esta clase agrupa los factores con mayor probabilidad de tener puntajes de respuesta sobre el 90% y sobre el promedio. Otro aspecto por considerar es que, en todas las clases se puede observar que hay tres factores que exhiben un bajo nivel de puntajes, estos son: Monitoreo, Conciencia Personal, y Disposición a la Anticipación.

Sintetizando el análisis global, el riesgo de abandono observado desde la perspectiva de la autorregulación académica, los perfiles encontrados se pueden categorizar de la siguiente manera:

- Clase 1: **Perfil Riesgo de Abandono Muy Alto.**
- Clase 3: **Perfil Riesgo de Abandono Alto.**
- Clase 4: **Perfil Riesgo de Abandono Medio.**
- Clase 2: **Perfil Riesgo de Abandono Bajo.**

El porcentaje de estudiantes que se agrupan en cada una de estas clases es de 8% para la clase 1; 17% para la clase 2; 35% para la clase 3 y 40% para la clase 4. De manera particular, en cuanto a los resultados obtenidos por cada perfil, se puede mencionar lo siguiente:

Perfil de riesgo de abandono muy alto: Es aquella clase que agrupa mayoritariamente a los estudiantes cuyas respuestas en el PAA se encuentran bajo el 10% y también en una proporción significativa a estudiantes cuyas respuestas se encuentran bajo el promedio. Esta clase está compuesta por 69 estudiantes. Se puede ver (fig. 1) que los estudiantes pertenecientes a este grupo tienen bajos puntajes de respuestas en todos los factores del PAA, siendo los factores con las respuestas más bajas: Persistencia, Monitoreo, Planificación y Organización Académica, Aplicación del Aprendizaje, Construcción de Conocimientos, y Uso de Técnicas Auxiliares. Asimismo, se observa que en esta clase la probabilidad de que

agrupe estudiantes cuya respuesta esté sobre el 90% mejor, es prácticamente nula (en todos los factores del PAA).

Perfil de riesgo de abandono alto: Esta clase reúne a estudiantes cuyas respuestas al PAA en su mayoría se encuentran sobre el 10% más bajo, pero bajo el promedio, correspondientes a 306 estudiantes. Así, se puede ver en la fig. 1 que los miembros de esta clase poseen respuestas más bajas en los factores: Aplicación del Aprendizaje, Persistencia, Planificación y Organización Académica, y Uso de Técnicas Auxiliares. Por otro lado, los factores con mejores respuestas son: Disposición a la Anticipación, y Conciencia Personal. Además, se observa que en esta clase las probabilidades de que un estudiante tenga respuesta sobre el 90% superior son casi nulas, además de que para todos los factores del PAA observados la probabilidad de tener respuestas bajo el 10%, es similar.

Perfil de riesgo de abandono medio: En este grupo se concentran estudiantes cuyas respuestas se agrupan principalmente sobre el 10% más bajo y el promedio; así como también entre el promedio y el 10% más alto. Sin embargo, cabe señalar que la mayor porción de respuesta de los estudiantes se ubica en el segmento entre el promedio y el 10% superior. Los estudiantes pertenecientes a esta clase son 351. Los factores en que este grupo presenta mayor debilidad (mayores probabilidades de respuestas con bajo puntaje) son: Conciencia Personal, Disposición a la Anticipación y Monitoreo. En cambio, los factores en los que presentan menores probabilidades de respuestas con bajo puntaje son: Aplicación del Aprendizaje, Construcción de Conocimientos, y Planificación y Organización Académica. En esta clase las probabilidades de que las respuestas de un estudiante obtengan un puntaje perteneciente al 10% más bajo son limitadas y se dan principalmente en los factores de Conciencia Personal, Disposición a la Anticipación y Monitoreo.

Perfil de riesgo de abandono bajo: Esta clase concentra a los estudiantes cuyas respuestas al PAA se encuentran en el 90% superior o que en su defecto están por sobre el promedio. En esta clase se ubican 144 estudiantes. De acuerdo con lo graficado en la fig. 1, se ve que los estudiantes pertenecientes a esta clase tienen respuestas más bajas en los factores: Conciencia Personal, Disposición a la Anticipación, y Monitoreo. Por el contrario, los factores con mejores respuestas son: Aplicación del Aprendizaje, Construcción de Conocimientos, y Planificación y Organización Académica. También, es posible observar que en esta clase las probabilidades de que un estudiante tenga respuesta bajo el promedio o en el 10% más bajo son muy escasas.

4. Conclusiones

A partir del trabajo expuesto se pueden extraer algunas conclusiones y presentar limitaciones del estudio para ajustar y perfeccionar el modelo propuesto. Respecto a la hipótesis planteada como guía de esta investigación, se lograron encontrar relaciones entre las variables utilizadas, lo cual da sustento al supuesto de que la autorregulación académica permite identificar distintos perfiles de riesgo de abandono de los estudiantes de primer año de Campus Sur de la Universidad de Chile.

En cuanto a los esfuerzos investigativos por comprender el problema del abandono, señalamos que la autorregulación académica de los estudiantes es un factor clave, que debe ser considerado y analizado durante el proceso de transición a la ESUP, sumándose a otros factores que clásicamente han sido abordados en relación con el abandono (motivación, nivel

socioeconómico, rendimiento académico y factores institucionales, entre otros). En consecuencia se propone la utilización de instrumentos e indicadores que permitan evaluar la autorregulación académica de los estudiantes, para un mejor proceso de caracterización inicial y fortalecimiento de la permanencia (Thibodeaux, Deutsch, Kitsantas, & Winsler, 2016; Wibrowski, Matthews, & Kitsantas, 2016; García-Ros & Pérez-González, 2011; Garzón, y otros, 2017).

Al mismo tiempo, se propone la autorregulación académica como elemento base para el diseño de los programas de orientación que atienden las necesidades de los estudiantes, recogidas en el proceso de caracterización, y de esta manera articular estas dos etapas del proceso de orientación enfocado a reducir el abandono. Para esta articulación, proponemos utilizar la metodología del ACL, innovación metodológica que entregó en este trabajo resultados apropiados y permitió identificar mediante variables manifiestas una variable latente (riesgo de abandono) que por su complejidad es difícil de medir directamente.

En el caso concreto del CeACS, este análisis permite optimizar la articulación entre el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano y las dos áreas de trabajo en orientación; Área de Orientación Psicoeducativa y Formación en Competencias Genéricas.

En cuanto al diseño de los programas de orientación se propone considerar los resultados observados tanto a nivel de perfil de riesgo de abandono como a nivel de factores. De esta manera, para los programas de orientación grupal (tanto en el Área de Orientación Psicoeducativa como en el Área de Formación en Competencias Genéricas), se recomienda considerar los puntajes de las respuestas de PAA bajo el 10% y bajo el promedio como también aquellos factores con puntajes más bajos que se repitan en todos los perfiles tales como: Monitoreo, Conciencia Personal, y Disposición a la Anticipación. Con esta información se puede planificar las tutorías grupales y el diseño de los cursos curriculares.

En la misma línea, para el diseño de programas de orientación individual (Orientación Psicoeducativa Individual), se propone considerar la realización de un plan de trabajo que incluya a los estudiantes que se encuentran en los perfiles de riesgo de abandono alto y muy alto, incorporando en dicho plan estrategias de orientación relacionadas con las habilidades comprendidas en los factores con más bajo desempeño tales como: Persistencia, Monitoreo, Planificación y Organización Académica, Aplicación del Aprendizaje, Construcción de Conocimientos, y Uso de Técnicas Auxiliares.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, se proponen tres líneas de acción a mediano plazo que permiten mejorar no sólo el modelo propuesto, sino todo el proceso de orientación a los estudiantes de Campus Sur de la Universidad de Chile. En primer lugar, es necesario profundizar el análisis de ACL incorporando otras tres variables manifiestas para encontrar la variable latente (riesgo de abandono). Particularmente se considera que el modelo podría ser más preciso si a la autorregulación académica se suma el nivel socioeconómico del estudiante, su rendimiento académico (escolar y universitario) y la autorregulación emocional. En segundo lugar, es necesario fortalecer los indicadores de bondad de ajuste y el proceso de seguimiento, esto implica analizar los datos no sólo a inicios del año académico, sino también durante el desarrollo de este (análisis longitudinal). Finalmente, se espera replicar este tipo de análisis con estudiantes de cursos superiores y de otras unidades académicas de la Universidad de Chile.

Apéndice I

Tabla 2: Definición Factores PAA

Factores PAA	Definición
Planificación y Organización Académica	Este factor considera el establecimiento de metas, objetivos, activación de conocimientos previos y programación del tiempo en el contexto académico, considerando elementos fundamentales, tales como el lugar y tiempo de estudio, así como los mecanismos/técnicas para abordar nuestros procesos mentales y motivacionales.
Construcción de Conocimientos	Considera aquellos elementos que permiten la organización e integración de nuevos conocimientos, tanto académicos como no-académicos. Es importante, para este proceso, la agrupación, categorización, interrelación, análisis y evaluación continua de la información que queremos integrar.
Aplicación del Aprendizaje	Hace referencia a la comprensión de la información de manera significativa, con el fin de poder utilizar lo que hemos aprendido en forma dinámica y contextualizada. Para lograr lo anterior, es importante seleccionar las técnicas de aprendizaje en función del tipo de contenido, asignatura y objetivo de aprendizaje establecido, lo que nos permitirá relacionar de forma más eficaz la nueva información con la ya interiorizada anteriormente.
Persistencia	Se refiere a las acciones que ejecuta el estudiante frente a su aprendizaje, siendo responsable, participativo, autónomo y dedicando tiempo y esfuerzo a la realización de las tareas asignadas y al estudio propiamente tal. Por ejemplo, aun cuando la resolución de problemas sea compleja, la persistencia está presente cuando no renuncia y trabaja hasta alcanzar su objetivo.
Uso de Técnicas Auxiliares	Considera el conjunto de técnicas que se manejan al momento de enfrentarnos a nuevos contenidos y/o asignaturas, lo que permite realizar un abordaje de la información de forma rápida y eficaz, potenciando nuestra capacidad de aprendizaje y las habilidades que se deben poner en marcha para lograrlo.
Monitoreo	Es la conciencia del uso del tiempo, de la necesidad o no de ayuda, de corregir los errores, en general, entender que es preciso supervisar las acciones que conllevan a un aprendizaje de calidad. Refiere también a una evaluación constante de entender cómo pienso, cómo actúo y cómo manejo mis emociones dependiendo del lugar y de las acciones que estoy llevando a cabo.
Reflexión	Este factor comprende la evaluación que se realiza luego de tener resultados de las tareas o actividades a las que hemos dedicado tiempo y esfuerzo. Al reflexionar y evaluar, estoy revisando qué debo mejorar, cambiar, seguir o no seguir realizando para tener éxito y mejores resultados.
Disposición a la Anticipación	Este factor refiere a la posibilidad de adaptar y readaptar planes de acción dependiendo de la complejidad de los contenidos. De acuerdo

	a esto, es importante la flexibilidad para acomodar las técnicas y estrategias a contenidos nuevos, utilizando de acuerdo a las necesidades los recursos que sean apropiados.
Conciencia Personal	Este factor hace referencia a la forma en que entendemos el cómo vamos construyendo nuestro conocimiento, cómo tomamos decisiones y también cómo realizamos las correcciones de aquellos procesos que hemos considerado que pueden mejorar, por ejemplo, mejorar la resolución de problemas, detectar a tiempo las manifestaciones del estrés y cómo está la alimentación, etc.

Apéndice II

Tabla 3: Probabilidades Condicionales Análisis Clases Latentes

Variab les	Categor ías	1	2	3	4
PyO		0.581 5	0.00 00	0.09 83	0.00 37
	<i>Pr(1)</i>	0.418 5	0.00 00	0.63 11	0.17 64
	<i>Pr(2)</i>	0.000 0	0.36 24	0.27 06	0.73 45
	<i>Pr(3)</i>	0.000 0	0.63 76	0.00 00	0.08 54
	<i>Pr(4)</i>	0.563 0	0.00 00	0.09 71	0.00 00
	<i>Pr(1)</i>	0.437 0	0.01 26	0.51 19	0.10 11
CdC	<i>Pr(2)</i>	0.000 0	0.41 48	0.38 78	0.86 34
	<i>Pr(3)</i>	0.000 0	0.57 26	0.00 33	0.03 55
	<i>Pr(4)</i>	0.592 0	0.00 00	0.08 35	0.00 00
	<i>Pr(1)</i>	0.408 0	0.00 00	0.73 84	0.15 75
	<i>Pr(2)</i>	0.000 0	0.42 72	0.17 81	0.80 42
	<i>Pr(3)</i>	0.000 0	0.57 28	0.00 00	0.03 82
PER	<i>Pr(1)</i>	0.735 3	0.00 00	0.06 42	0.00 13
	<i>Pr(2)</i>				

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

	<i>Pr(3)</i>	0.253	0.00	0.74	0.17
	<i>Pr(4)</i>	2	00	15	55
		0.011	0.49	0.19	0.78
		4	17	43	06
		0.000	0.50	0.00	0.04
		0	83	00	26
UdTA		0.507	0.00	0.09	0.00
		9	00	85	45
	<i>Pr(1)</i>	0.456	0.04	0.54	0.16
	<i>Pr(2)</i>	1	18	37	62
	<i>Pr(3)</i>	0.036	0.49	0.34	0.75
	<i>Pr(4)</i>	0	17	83	41
		0.000	0.46	0.00	0.07
	0	65	95	51	
MON		0.645	0.01	0.08	0.02
		2	29	84	80
	<i>Pr(1)</i>	0.271	0.03	0.48	0.18
	<i>Pr(2)</i>	2	97	44	22
	<i>Pr(3)</i>	0.083	0.47	0.40	0.65
	<i>Pr(4)</i>	6	32	94	33
		0.000	0.47	0.01	0.13
	0	42	77	65	
REF		0.325	0.00	0.11	0.00
		9	00	68	34
	<i>Pr(1)</i>	0.602	0.08	0.46	0.22
	<i>Pr(2)</i>	0	86	23	10
	<i>Pr(3)</i>	0.072	0.48	0.39	0.67
	<i>Pr(4)</i>	1	02	22	33
		0.000	0.43	0.02	0.10
	0	12	87	22	
DaA		0.237	0.02	0.08	0.02
		5	08	15	92
	<i>Pr(1)</i>	0.525	0.04	0.30	0.14
	<i>Pr(2)</i>	0	27	89	52
	<i>Pr(3)</i>	0.237	0.44	0.54	0.61
	<i>Pr(4)</i>	5	05	44	60
		0.000	0.49	0.06	0.20
	0	59	52	96	

CP		0.347	0.01	0.10	0.03
		5	90	15	29
	<i>Pr(1)</i>	0.507	0.12	0.40	0.25
	<i>Pr(2)</i>	6	02	62	57
	<i>Pr(3)</i>	0.127	0.62	0.44	0.60
	<i>Pr(4)</i>	4	49	04	75
		0.017	0.23	0.05	0.10
		6	58	20	39
<i>Tamaño de Clase Estimado</i>		0.079	0.16	0.35	0.40
		3	55	17	34

Referencias

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE transactions on automatic control*, 19(6), 716-723.
- Bartholomew, D., Steele, F., Moustaki, I., & Galbraith, J. (2002). *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists*. New York: Chapman & Hall.
- Bowers , A., & Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *The Journal of Educational Research*, 105 (3) 176-195.
- Caamaño, C., & Quintana, K. (2017). Modelo de orientación para la educación superior: Centro de Aprendizaje Campus Sur, una experiencia integradora. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Chang, M., Park, J., Lin, M., Poon, O., & Nakanishi, D. (2007). Beyond myths: The growth and diversity of Asian American college freshmen, 1971-2005. *Higher Education Research Institute, UCLA*.
- Denson, N., & Ing, M. (2014). Latent Class Analysis in Higher Education: An Illustrative Example of Pluralistic Orientation. *Research in Higher Education*, 55 (5), 508-526.
- Gallego, L., & Casadiego, M. (2017). Implementación de tutor virtual en la orientación académica en la Universidad Nacional de Colombia. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- García-Ros, R., & 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.
- Garzón, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata, L., Pichardo, M., & García-Berbén, A. (2017). Validation of the spanish short self-regulation questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology* 8, 276.

- González, M. V. (2017). Estudio del abandono empleando un modelo de riesgos proporcionales. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Henry, W., & Lazarsfeld, P. (1968). *Latent Structure Analysis*. Boston: MA: Houghton Mill.
- Herbas, B., Rey, R., & Arandia, C. (2017). Modelo de clasificación del abandono en la educación superior latinoamericana mediante modelos mixtos estructurales. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Ing, M., & Nylund-Gibson, K. (2013). Linking early science and mathematics attitudes to long-term science, technology, engineering, and mathematics career attainment: latent class analysis with proximal and distal outcomes. *Educational Research and Evaluation*, 19 (6), 510-524.
- Lazarsfeld, P. (1950). The logical and mathematical foundation of latent structure analysis. *Studies in Social Psychology in World War II Vol. IV: Measurement and Prediction*, 362-412.
- Lindsay, B., Clogg, C., & Greco, J. (1991). Semiparametric estimation in the Rash model and related exponential response models, including a simple latent class model for item analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 86 (41) 96-107.
- Linzer, D., & Lewis, J. (2011). poLCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of statistical software*, 42(10), 1-29.
- Magidson, J., & Vermunt, J. (2001). Latent class factor and cluster models, bi-plots and related graphical displays. *Sociological Methodology*, 31 (1), 223-264.
- Masyn, K. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. *The Oxford handbook of quantitative method*.
- Mateo, C., Canet, I., & Andrés, M. (2015). Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico. *Questión Vol. 1, N.º 48*.
- Monroy, L., Vidal, R. S., & Saade, A. (2010). *Análisis de Clases Latentes: Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones*. México, DF: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C (CENEVAL).
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Ramos, D., & Fonseca, J. (2017). Estrategia de acompañamiento académico para la permanencia implementadas en el programa de psicología de la Universidad Santo Tomás Bogotá-Colombia. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.

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

- Rey, R., Steren, B., Diconca, B., & Davoglio, T. (2017). Propensión al abandono y procesos motivacionales. Un estudio comparado PUCRS-UDELAR. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Rodríguez, M., González, J., & Aguilera, J. (2017). Modelo predictivo para la permanencia en la educación superior. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Said-Hung, E. (2017). Factores socioeducativos e instucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior en línea. Caso UNIR-México. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- San Martín, C., & Marinkovic, M. (2017). Programa de propensión de los aprendizajes en ciencias básicas: una estrategia para disminuir la deserción académica. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Sandoval, B., Castro, K., & Hernández, V. (2017). La estrategia de aprendizaje ABP como alternativa de solución de problemas en el aula para reducir el abandono escolar. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Sandoval, I., Salazar, D., Sánchez, X., Prócel, G., & Guevara, V. (2017). Modelo difuso para la determinación de un índice de riesgo de abandono en la Escuela Politécnica Nacional. *VII CLABES*. Córdoba: CLABES.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The annals of statistics*, 6(2), 461-464.
- SIES. (2017). *Compendio Histórico Matrícula: Matrícula de Educación Superior*. Santiago: Servicio de Información de Educación Superior Ministerior de Educación.
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2016). First-year college students' time use: Relations with self-regulation and GPA. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 27 (1)
- Weerts, D., Cabrera, A., & Mejías, P. (2014). Uncovering Categories of Civically Engaged College Students: A Latent Class Analysis. *The Review of Higher Education*, 37 (2) 141-168.
- Wibrowski, C., Matthews, W., & Kitsantas, A. (2016). The role of a skills learning support program on first.generation college students' self.regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Vol. 19 (3) 317-332

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

FACTORES INCIDENTES EN LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO (COLOMBIA)

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

Ortiz Padilla, Martha Luz
Cárdenas Cárdenas, Luis
Cárdenas Ortíz, Luis Carlos
Universidad del Atlántico, Colombia
marthaortiz@mail.uniatlantico.edu.co

Resumen. La deserción ha sido un tema que ha tocado las puertas en la educación superior en Colombia, Latinoamérica y el mundo. Colombia ha tenido una de las mayores expansiones de América Latina en cuanto a acceso a la educación superior, según un estudio del Banco Mundial. Sin embargo, es preocupante que aún se presenta un déficit en cuanto a calidad y a equidad que repercuten en un alto índice de deserción. En muchos artículos publicados en diferentes medios de comunicación del país llevan a una reflexión y a un compromiso de sostenimiento conocer las causas reales de abandono de las carreras profesionales y conocer, además, los diferentes motivos por los cuales renuncian a esta meta; lo que en un momento significativo su sueño, dejan a un lado, un propósito en su desarrollo personal y profesional. Los enunciados anteriormente expuestos han conducido a una constante investigación en cada uno de los programas que comprenden las diferentes facultades referentes a la educación superior en Colombia y más específicamente y en este caso en particular la Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias de la Educación, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Palabras clave: Deserción, Educación superior, Factores de deserción, Causas de abandono

Introducción

La deserción ha sido un tema que ha tocado las puertas en la educación superior en Colombia, Latinoamérica y el mundo. Colombia ha tenido una de las mayores expansiones de América Latina en cuanto a acceso a la educación superior, según un estudio del Banco Mundial. Sin embargo, es preocupante que aún se presenta un déficit en cuanto a calidad y a equidad que repercuten en un alto índice de deserción. A pesar de los programas que establece el gobierno colombiano en relación a la educación superior en diferentes universidades públicas y privadas, en beneficio de los estratos bajos, la deserción sobre todo en los primeros semestres

se está dando de un tiempo para acá, lo que resulta ser un tema de gran preocupación para el gobierno estatal y sobre todo para los que están en frente de la administración de estas instituciones. Esta investigación centra como objetivo general el de indagar los factores incidentes que causan el abandono de la carrera en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Atlántico (Colombia). El estudio se proyecta en tres fases a saber: una fase diagnóstica por encuestas en la que se va a caracterizar algunos factores incidentes causantes de la deserción de los estudiantes del programa de educación infantil de la universidad del Atlántico. La segunda fase, tiene que ver con un profundo y detallado estudio cualitativo en el que se realizará un trabajo de campo que contempla observaciones, entrevistas a estudiantes y profesores, y entrevistas a padres de familia de los estudiantes. La tercera fase es un diseño de una propuesta e intervención con el objetivo de bajar la tasa de deserción en este programa. La investigación se encuentra en la primera fase (Fase diagnóstica) y muestra los primeros avances en esta etapa del proyecto.

2. Planteamiento del Problema

Conocer las causas reales por las cuales, un estudiante abandone la universidad son muy diversas. Creemos que existen factores de deserción que son reincidente en la mayoría de los grupos de estudiantes, como son vocacional, económicos, institucionales, académicos, familiares y/o personal Atal, Denisse. Et. al., (2016); Fernández, M. y Soto, J., (2017), o de una mala elección de la profesión a seguir, esta situación no solo afecta al estudiante, sino también a la institución de educación superior en el no cumplimiento de su visión por la deserción de estudiantes. Colombia no es ajena a esta problemática; más específicamente la Universidad del Atlántico. De acuerdo al informe que emite la Vicerrectoría de Bienestar, en los últimos 5 años la deserción por cohorte tiene el mayor porcentaje de estudiantes desertores, durante el primer semestre, en promedio para los últimos 5 años el 19 % de los estudiantes que ingresan a primer semestre no continúan sus estudios en la institución. El mismo informe muestra un aumento de deserción entre 49 % y 53% en estudiantes de noveno y décimo semestre. Es por ello, el interés de esta investigación por indagar la problemática de deserción que se presenta en el programa de Educación Infantil de la Universidad del Atlántico.

3. Marco Conceptual

Deserción

Se puede entender la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo Tinto (1982). 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. A partir de tal definición se pueden diferenciar dos tipos de abandono en estudiantes universitarios: uno con respecto al tiempo y otro con respecto al espacio. La deserción con respecto al tiempo se clasifica a su vez en: **Deserción precoz, Deserción temprana, Deserción tardía.**

Motivación: Perspectiva humanista

La perspectiva humanista enfatiza en la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Dentro de esta perspectiva se ubica la Teoría de las necesidades. Una de las teorías más conocidas sobre la motivación es

la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow, quien concibió las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior. Una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores. De acuerdo con la teoría de Maslow (citado por Santrock, 2002) las necesidades se satisfacen en el siguiente orden, primero las necesidades básicas y luego las necesidades más altas:

- Necesidades fisiológicas: se relacionan con el ser humano como ser biológico. Son las necesidades básicas para el sustento de la vida. Las personas necesitan satisfacer unos mínimos vitales para poder funcionar, entre ellos: alimento, abrigo, descanso.
- Necesidades de seguridad: son aquellas que conducen a la persona a librarse de riesgos físicos, de lograr estabilidad, organizar y estructurar el entorno; es decir, de asegurar la sobrevivencia.
- Necesidades de amor y pertenencia (sociales): como seres sociales, las personas experimentan la necesidad de relacionarse con las demás, de ser aceptadas, de pertenecer. Se relacionan con el deseo de recibir el afecto de familiares, amigos y amigas y de una pareja.
- Necesidades de estima: se relacionan con el sentirse bien acerca de sí mismo, de sentirse un ser digno con prestigio. Todas las personas tienen necesidad de una buena valoración de sí mismas, de respeto, de una autoestima positiva, que implica también la estima de otros seres humanos.
- Necesidades de autorrealización: de acuerdo con Valdés (2005) se les conocen también como necesidades de crecimiento, de realización del propio potencial, de realizar lo que a la persona le agrada y poder lograrlo. Se relacionan con la autoestima. Entre estas pueden citarse la autonomía, la independencia y el autocontrol.

4. Metodología

El estudio optó por el tipo de investigación cuantitativo (Hernández, 2003) por encuestas (Kerlinger, 1988), y un diseño metodológico de corte descriptivo contextual con tres variables (Factores de deserción) en estudio a saber: **1.** Factor institucional- académico. **2.** Factor económico y **3.** Factor familiar y personal. En concordancia con Hernández y otros (1998, 2003); Cerda, H. (1998) los estudios descriptivos evalúan diversos aspectos, dimensiones, factores o componentes del fenómeno a investigar. Para el caso en esta investigación y con este tipo de estudio, se pretendió analizar mediante encuestas los factores institucionales, económicos y familiares que inciden en la deserción de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Atlántico.

Selección del tamaño de la muestra

119 estudiantes de Primer y Segundo semestre.

Resultados y discusión

1. Factor Institucional-académico

A partir de los datos señalados en la Fig.1, se observa que solamente el 12% de las estudiantes encuestadas correspondiente a 8 personas de 69 encuestadas afirman conocer los cambios en el nuevo plan de estudio; el 88% desconocen el plan de estudio.

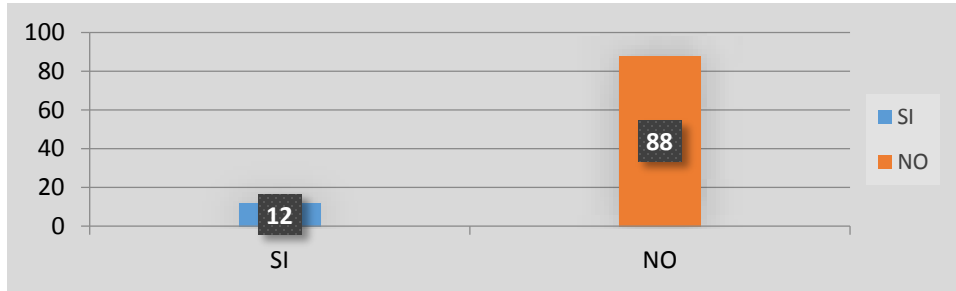


Fig. 1 Desconocimiento que tienen los estudiantes acerca del plan de estudio

Es imprescindible destacar que las estudiantes no conocen el nuevo plan de estudio diseñado. Entre las razones planteadas por los estudiantes, se encuentra la falta de socialización o en su defecto la falta de información de la coordinación del programa y la comunicación existente entre el docente y el alumno. De acuerdo a los estudiantes la Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Educación Infantil, no les proporciona el documento a los estudiantes al ingreso de su carrera; ni de manera virtual como tampoco física. De acuerdo a los estudiantes, el documento físico es una vía más accesible para ellos ya que el acceso digital aparenta ser un medio más complicado para acceder a la información. Muchos de los estudiantes esperan que la información llegue a sus manos.

En la Fig.2, se observa que el 76% corresponde a 52 estudiantes que manifiestan no haber visto o no conocer el plan de estudio por lo cual no pueden ofrecer una respuesta positiva al momento de hablar de si están de acuerdo o no con el contenido del mismo.

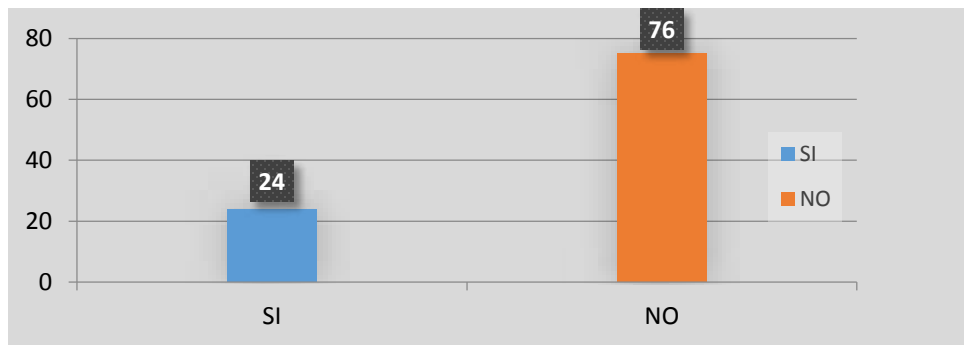


Fig.2 Posturas y/o puntos de vista que tienen los estudiantes acerca del nuevo plan de estudio

Estos resultados evidencian y ratifican que los estudiantes no conocen el repertorio de materias del programa académico que van a cursar durante su carrera. Es un factor determinante conocer el pensum a la hora de inscribirse en un programa académico y de igual forma tener conocimiento de su contenido permite a la Universidad ofrecer cambios tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes. De la misma manera, los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes aparentan una alta seguridad a la hora de elegir su programa académico aun sin saber con claridad el plan de estudio del mismo ya que el 71% de los estudiantes encuestados, el cual equivale a 49 estudiantes, responden afirmativamente; estos resultados se muestran claramente en la Fig.3.

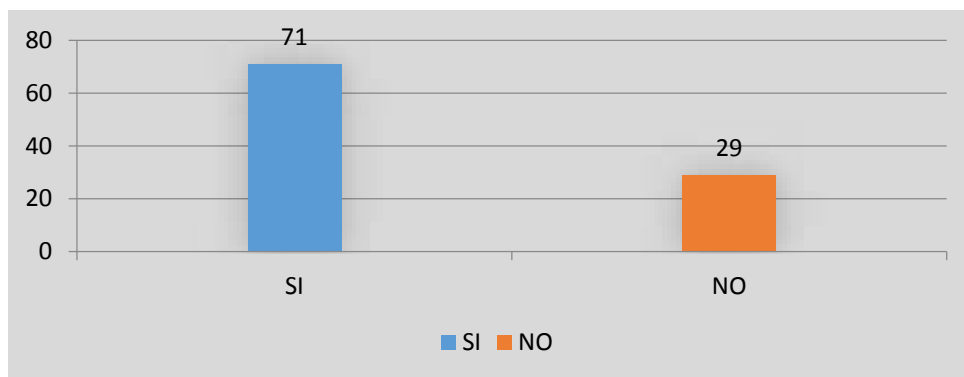


Fig.3 Elección del programa de Educación infantil como “primera opción”

Estos resultados señalan que el programa en el que se encuentran es de su total agrado y siempre fue la mejor opción para su desarrollo profesional. Por otro lado, como se observa en la Fig. 3, que el 29% de las personas encuestadas que equivale a 20 estudiantes, responden de manera negativa ya que plantean el hecho de que el programa de Educación infantil no era su primera opción porque había programas que tenían más afinidad con sus intereses. Por última, ese grupo de estudiantes manifiesta el hecho de que, aunque Educación infantil no fue su primera opción, aceptaron ingresar en la carrera para no perder la oportunidad de ingresar a la Universidad. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, se nota que la mayoría de las encuestadas se encuentra satisfecha en la carrera elegida, muchos de ellas porque es su vocación y otros que afirman que las materias llenan sus expectativas.

Los resultados que se registran en la Fig. 4, son expuestos por los estudiantes de primero y segundo semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Se preguntó a los encuestados todo lo relacionado con su proceso Institucional y académico en la universidad.

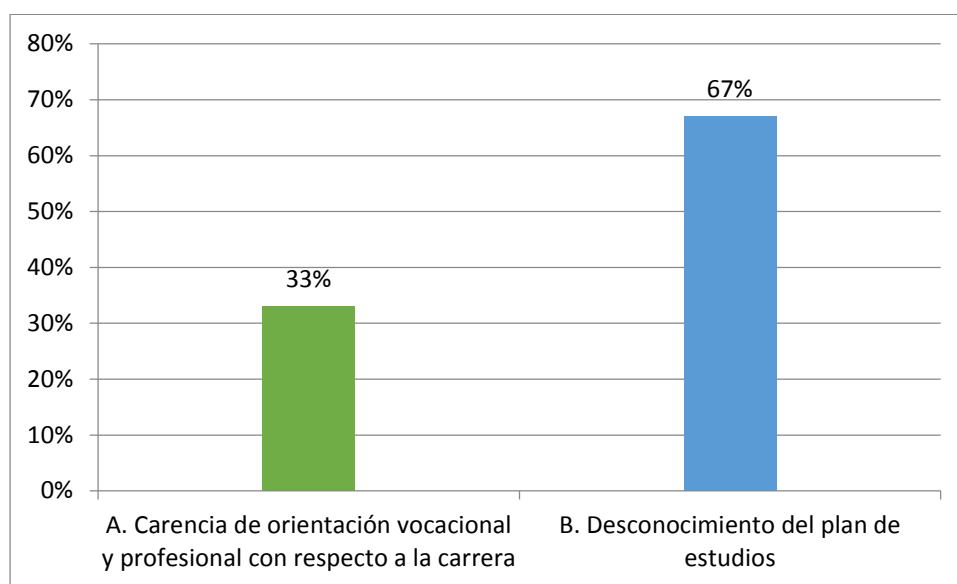


Fig.4 Situaciones de factor de riesgo Institucional- Académica para mantenerse en el programa

El 33% de los encuestados respondió que tienen poco conocimiento previo acerca del programa y admiten que carecen de orientación vocacional y profesional de la carrera y el otro 67% de los encuestados respondió que desconocen el plan de estudio del programa. Lo que significa, que estas dos situaciones son las que se encuentran con un alto nivel de riesgo institucional y académica tendiente a ser causales de abandono a la carrera.

2. Factor de riesgo económico

De acuerdo a los resultados que se muestran en la Fig. 5, las estudiantes de licenciatura en educación infantil del grupo 22 y 42, el 50% de ellas dice que tienen dificultad para cumplir los gastos de trasportes, material de estudio. Esta situación de factor de riesgo económico se hace más notoria y más relevante en el grupo 22. Pero no se puede dejar de lado que otro factor de riesgo que se encontró que fue el de dificultad para el pago de la matrícula, lo cual también tiene una alta incidencia con un 20%.

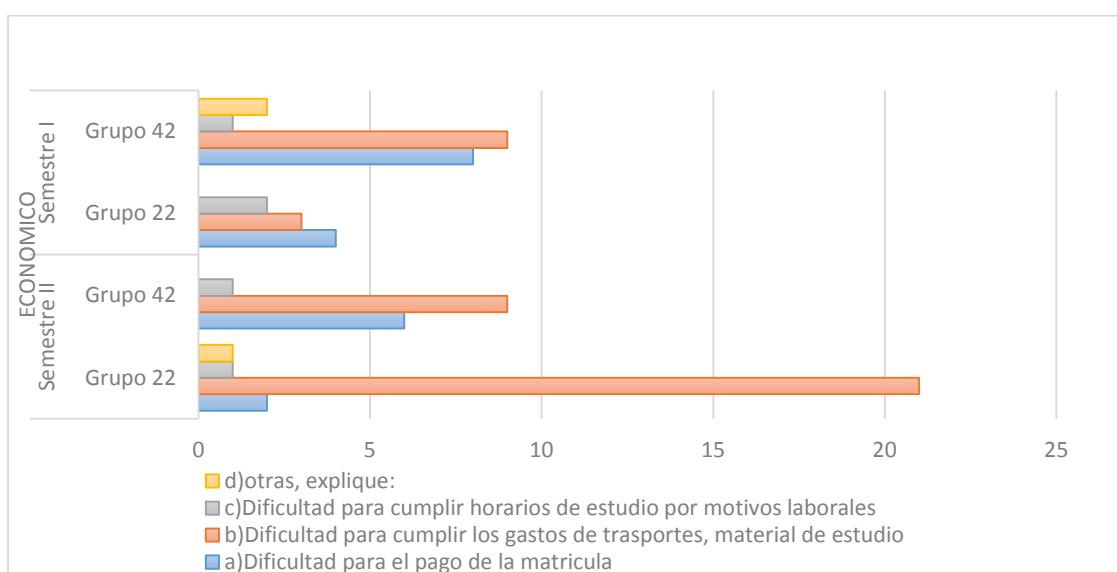


Fig. 5 Situaciones de factores de riesgo económico para mantenerse en el programa

3. Factor de riesgo familiares-personales

La Fig. 6, muestra que en el primer semestre el factor con mayor incidencia visto por las niñas fue la variante "A" (presión por parte de los familiares para abandonar la carrera) presentando un empate con la variante "E" (paternidad, maternidad) en segundo lugar está la variante "B" (cambio de estado civil) y por último en la escala de encuestas, en el tercer puesto se ubica la variante "D" (cambio de ciudad); Esto aplicado en el grupo 42 del primer semestre. Mientras que en el grupo 22 del primer semestre arrojó que el principal flagelo de deserción es la variante "E" (paternidad, maternidad) y en el segundo puesto se ubicó la variante "B"(cambio de estado civil) notándose un estado nulo o de indiferencia frente a las demás variantes. En la misma encuesta, aplicada a las estudiantes del segundo semestre muestra que para ellas el principal flagelo de deserción es la variante "B"(cambio de estado civil) en segundo lugar se ubicó la variante "E"(paternidad, maternidad) en tercer lugar

encontramos la variante "D"(cambio de ciudad y por último vemos un empate o igualdad en las variables " A (presión por parte de la familia para abandonar la carrera) vs la variable F (influencias de personas diferentes al núcleo familiar) ; esto visto desde la gráfica del grupo22 del segundo semestre.

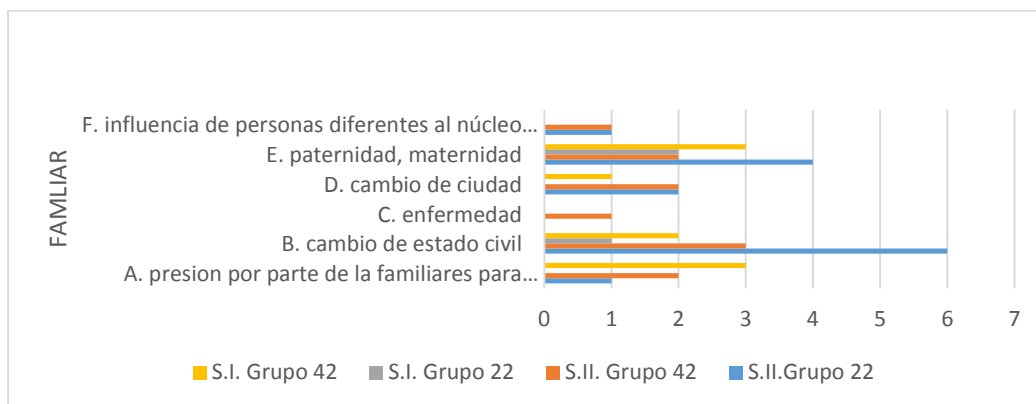


Fig. 6 Situaciones de factores de riesgo familiar para mantenerse en el programa

Siguiendo la lectura de la misma figura, pero con el grupo 42 del segundo semestre nos muestra que para ellas la variante que prima es la " B"(cambio de estado civil) en segundo lugar muestra una similitud entre las variables "A"(presión por parte de la familia para abandonar la carrera) "D"(cambio de ciudad) "E"(paternidad, maternidad) y en el tercer puesto denota un nuevo empate entre las variables "C"(enfermedad) y la "F"(influencias de personas diferentes al núcleo familiar). Se puede decir que las dos opciones con mayor incidencia de riesgo en la categoría familiar por parte del semestre I y II sería en un 60% en el cambio de estado civil y el 40% se le atribuiría a la responsabilidad de asumir la maternidad o paternidad.

Conclusiones

Se concluye entonces, que existen factores de carácter institucional-académico, económico y familiar, que inciden al abandono de la carrera de educación infantil. A los estudiantes muy poco se les suministra la información pertinente en cuanto a los planes y programas de estudio. La mayoría de los estudiantes desconocen por completo estos programas académicos. En este mismo sentido, se resalta la falta de orientación vocacional de los jóvenes de hoy en día (ATAL, Denisse. Et. al., 2016), sumado a la modalidad que presenta la universidad como “**segunda opción**”, los estudiantes manifestaron que optan por estudiar la carrera de educación infantil porque no tienen otra alternativa de ingresar a la universidad. Esto podría indicar que al cabo de los dos o tres primeros semestres abandonen la carrera por falta de motivación de la misma; es decir, no están estudiando lo que quieren estudiar. Es importante destacar que la motivación y el interés propio con respecto a la profesión juegan un papel importante a la toma de decisión y que un mal seguimiento del estudiante los lleva a la deserción, tal como se exponen en los resultados que manifiestan que la institución y las oficinas de bienestar y coordinación académica no los orienta en la carrera. Por último se concluye a partir de los resultados que el factor de riesgo familiar también es causal de

abandono de la carrera. Los estudiantes en los primeros semestres cambian de estado civil apenas comenzando la carrera, lo que ocasiona que tengan que cambiar su estado de vida y cambios de ciudad. La parte económica también les afecta por cuanto los estudiantes son de estratos sociales muy bajos y apenas tienen para su transporte y en muchos de los casos no tienen para pagar su matrícula, causando otro índice de abandono a la universidad por falta de recursos económicos.

Referencias

- Atal, Denisse et. al. (2016). Causales de deserción de estudiantes de primer año de la Universidad de Chile. CLABES. VI. Sexto conferencia latinoamericana sobre el abandono de la educación superior.
- Cerda, Hugo. (1998) Los elementos de la Investigación. Editorial El Búho, Ltda.
- Fernández, M. y Soto, J. (2017). Motivos de deserción de estudiantes de licenciatura durante su primer año cursado en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato. CLABES. VII Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono de la educación superior.
- González Sierra, (2008) Diego Jorge Psicología de la motivación, Editorial Ciencias Médicas, La Habana Recuperado http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf
- Hernández, R., et. al. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, Fred (1988). Investigación del comportamiento. Mc Graw Hill. Tercera edición. México.
- Maslow, Abraham. (1991). Motivación y personalidad. Ediciones Diaz de Santos. Madrid, España.
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: McGraw Hill.
- Tinto, V. (1975; 1982). Abandono de la educación superior: Una síntesis teórica de las investigaciones recientes; Los límites de la teoría y la práctica en la deserción escolar. Revista de la educación superior, Vol. 45; (No. 6).
- Valdés Cuervo, Ángel. (2007). Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar. Editorial El Manual Moderno, S. A. de C.V. Mexico.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

CONSOLIDANDO UM ESTUDO SOBRE EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: INDICADORES ETÁRIOS E DE GÊNERO

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

Prezzi Fernandes, Letícia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leticia.fernandes@ufrgs.br

Gramkow Bueno, Irma Antonieta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
irma.bueno@ufrgs.br

Resumo. A expansão de vagas no Ensino Superior, junto com a ampliação do acesso a camadas da população que antes pouco chegavam este nível de Ensino, ampliou, também, o interesse nos estudos sobre a evasão nesse nível de ensino. A partir de um estudo inicial, que demonstrou certa estabilidade nos índices de evasão, propusemos a institucionalização das análises sobre os dados da Universidade para traçar políticas no âmbito do órgão gestor da Graduação. Deste modo, o banco de dados para a pesquisa foi complexificado, incluindo informações antes não disponíveis. Os dados disponibilizados para o estudo incluem informações sobre idade e gênero além daquelas sobre o desempenho de cada estudante (créditos aprovados, créditos reprovados, número de semestres cursados, situação atual, entre outras informações). Assim, este estudo busca articular os dados de evasão com os marcadores etários e de gênero nas coortes de ingresso nos anos de 2008 e 2009. O resultado apresentado nesta comunicação ainda é inicial, mas indica que as alunas têm tido maior sucesso na conclusão de seus cursos enquanto uma porcentagem muito semelhante dos alunos evade. Nesse panorama de mudanças significativas na população que ingressa no Ensino Superior, há que se consolidar uma agenda institucional para problematizar e discutir o desengajamento dos estudantes, incluindo não apenas o estudo de dados quantitativos como também daqueles qualitativos, tornando-se parte de uma política de permanência e de diplomação dos estudantes.

Descriptorios o Palabras Clave: Evasão, Ensino Superior, Políticas Educacionais, Estudos de Gênero.

1. Introdução

O estudo da evasão escolar, no Brasil, é bastante consolidado quando se fala em Educação Básica. O mesmo não se verifica na Educação Superior. Contudo, conforme demonstram diversos estudos (SANTOS, 2013, SOUZA et al, 2012, MOROSINI et al, 2011, SANTOS JUNIOR e REAL, 2017), a produção de pesquisas com foco na evasão no Ensino Superior vem crescendo nos últimos anos. José Santos Junior e Giselle Real (2017) apontam que tal crescimento pode ser explicado, também, pelo crescimento desse nível 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. Ou seja, o número de vagas públicas cresceu 268% em 12 anos.

Aliado a esse aumento de vagas, em 2012 foi sancionada a Lei 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e de Ensino Técnico de Nível Médio. Essa Lei determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em cada processo seletivo para candidatos egressos do sistema público de Ensino Médio, bem como para aqueles com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou pessoas com deficiência. Essa Lei padronizou uma política que muitas Universidades já vinham adotando. Na UFRGS, por exemplo, a Política de Ações Afirmativas existia desde 2007 com primeiro ingresso em 2008. É claro que, como não havia uma padronização, os critérios para ingresso pelas reservas de vagas da Política de Ações Afirmativas eram diferentes em cada instituição. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) adotava, até a promulgação da Lei, o critério de ser egresso do sistema público de Educação Básica (50% do Ensino Fundamental e 100% do Ensino Médio) e a autodeclaração étnico-racial para negros e indígenas. Assim, desde 2008, o acesso aos cursos de graduação, na UFRGS, vem sendo democratizado, oportunizando o ingresso de maior número de estudantes das camadas populares.

Tendo em vista que as normativas da Instituição indicam que cada aluno tem duas vezes o tempo do curso como prazo limite para sua conclusão e que, à exceção do curso de Medicina, os cursos têm duração de 8 a 10 semestres, essa primeira turma, ou coorte, teve o seu ciclo temporal dentro da Universidade finalizado. Nessa direção, consideramos oportuno o estudo das coortes com ingresso em 2008 e 2009 já que é possível observar o comportamento ao longo do período concedido para a conclusão do curso.

Dessa forma, nosso objetivo é consolidar os estudos sobre a evasão nesta Universidade. Neste momento, buscamos uma articulação com as variáveis de gênero e faixa etária nas coortes de 2008 e 2009.

2. Análise dos dados

Em estudo inicial anterior (FERNANDES e BUENO, 2017), verificamos que na medida em que o tempo passa sem a conclusão do curso, maior a chance de o estudante abandonar os

estudos. Naquele momento nos debruçamos mais sobre a distribuição da evasão, uma vez que a UFRGS mantém registros específicos para indicar a finalização do vínculo do estudante com a instituição. O gráfico abaixo (fig. 1), indica a forma de evasão dos estudantes, por ano de ingresso.

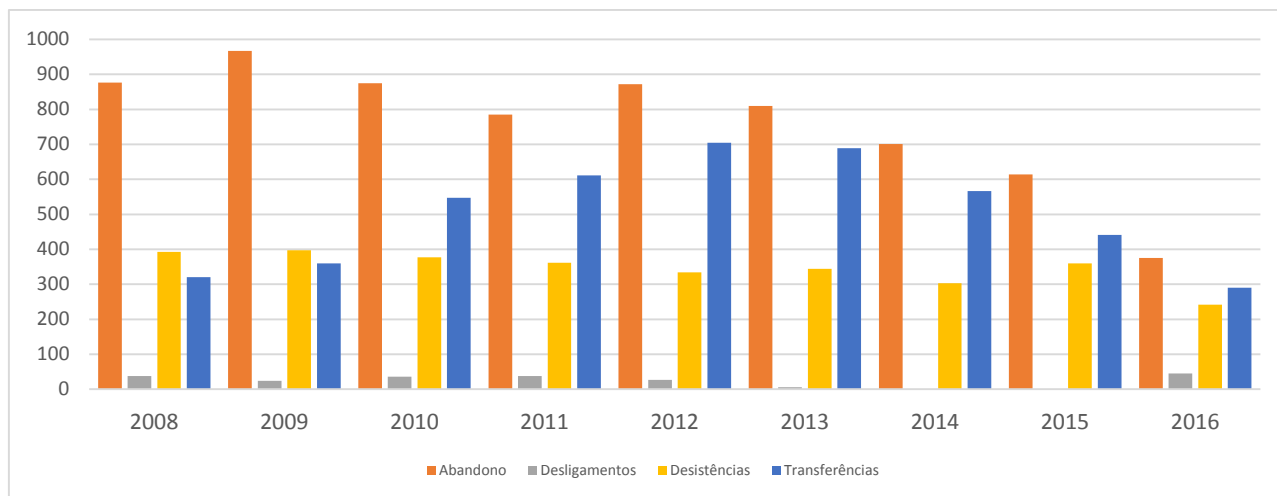


Fig. 1- Tipo de evasão por ano de ingresso

Pode-se verificar que as transferências têm tido uma elevação. Embora o abandono (não se matricular por dois semestres consecutivos ou três intercalados) ainda seja a principal forma de desvinculação da Universidade, as transferências, de curso na própria Instituição ou para outra Instituição de Ensino Superior, vêm ultrapassando o número de desistências.

Este estudo anterior possibilitou a liberação de maiores informações sobre os estudantes, tais como idade, gênero e informações de desempenho acadêmico. Dentro do escopo dessa comunicação, nos focaremos nas possíveis relações entre evasão, gênero e faixa etária nas coortes de ingresso em 2008 e 2009.

Inicialmente analisamos a situação das duas coortes (Fig. 2). O comportamento dos dois grupos é muito semelhante. Enquanto a taxa de conclusão para a coorte de 2008 é de 58,99%, a de 2009 é de 56,30%. Da mesma forma, a evasão é 37,60% para os ingressantes de 2008 e 38,12% para os ingressantes de 2009. Há ainda um número insignificante de estudantes ativos. Isso se deve ao fato de que os desligamentos por jubramento (quando termina o prazo máximo para a conclusão do curso) permanecem suspensos por decisão judicial.

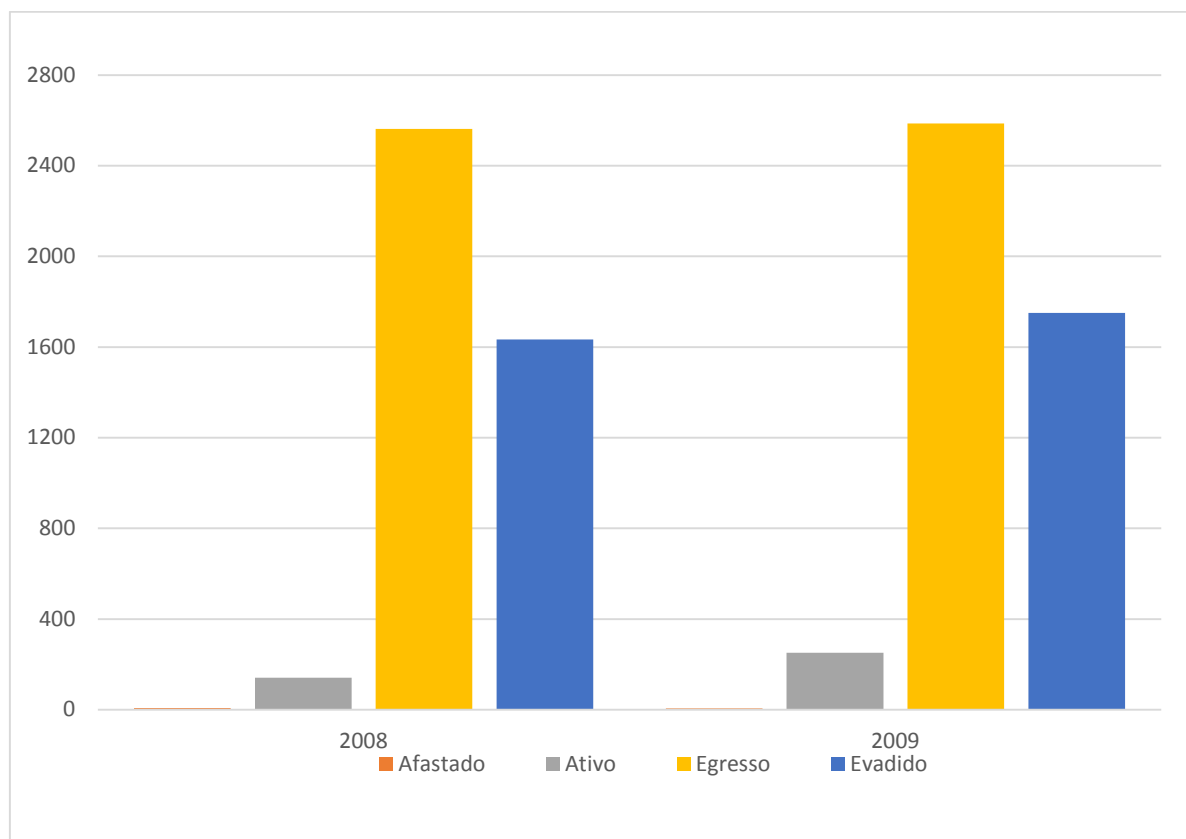


Fig. 2 – Situação dos ingressantes das coortes estudadas

Nas duas coortes estudadas o ingresso feminino foi menor que o masculino, embora muito próximos. Do total de ingressantes nas duas coortes, 46,77% eram mulheres (46,28% em 2008 e 47,25% em 2009). Mesmo assim, do total de concluintes nas duas coortes, 53,06% eram mulheres (52,81% em 2008 e 53,29% em 2009). Assim, a proporção de mulheres que chegaram à conclusão de seus cursos fica em 67,31% em 2008 e 63,50% em 2009. Estes dados convergem com o que vem ocorrendo na Educação Básica: apesar de ingressarem em maior número, os meninos evadem mais enquanto as meninas concluem os estudos (CARVALHO, 2012).

Tal tendência não é recente e estudos como o de Valerie Walkerdine (1995) e Maria Cláudia Dal'Igna (2005) apontam que, enquanto os meninos são descritos como brilhantes e inteligentes, as meninas são narradas como esforçadas, estudiosas e caprichosas. Estes atributos podem constituir um sujeito mulher mais persistente em seus estudos, o que pode resultar nos maiores índices de conclusão.

É importante mencionar, ainda, que a população brasileira em 2008, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estava distribuída de forma muito equilibrada, apresentando 49,5% de mulheres e 50,5% de homens. Analisando, então, a distribuição da situação acadêmica por gênero verificamos que as estudantes têm maior sucesso em concluir o curso do que os alunos. As Fig. 3 e 4 indicam essa distribuição por situação acadêmica.

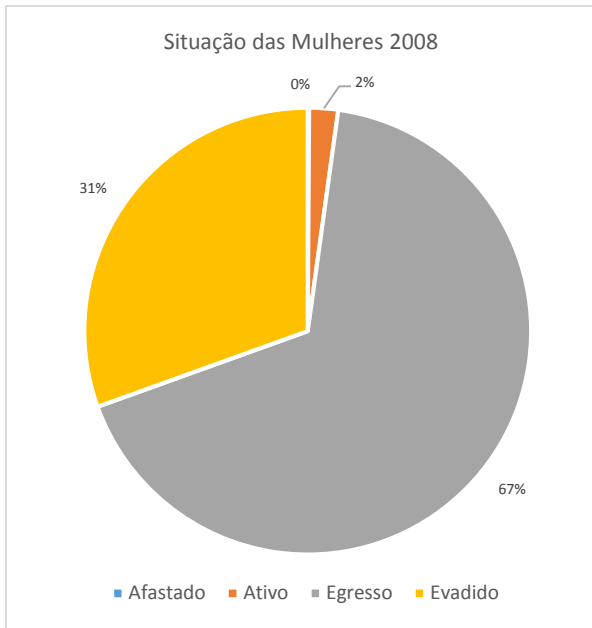


Fig. 3 - Situação Acadêmica das mulheres ingressantes de 2008

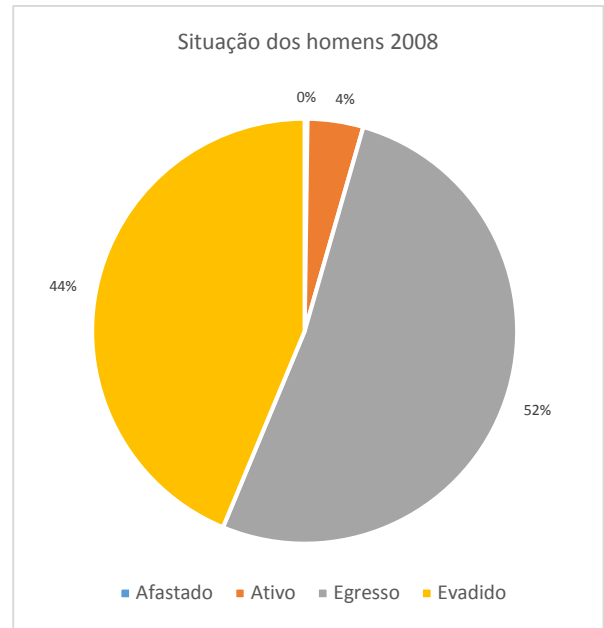


Fig. 4 - Situação Acadêmica dos homens ingressantes de 2008

Os dados da coorte de 2009 não são muito discrepantes e apontam 64% de conclusão das estudantes mulheres frente a 50% dos estudantes homens. É interessante observar que a diferença de 15 pontos percentuais verificadas entre as alunas (67%) e os alunos (52%) na conclusão do curso é quase a mesma que a referente à evasão (13 pontos percentuais: 31% de alunas e 44% de alunos).

A distribuição etária no ingresso não é muito diferente entre homens e mulheres, conforme se pode verificar nas Fig. 5 e 6.

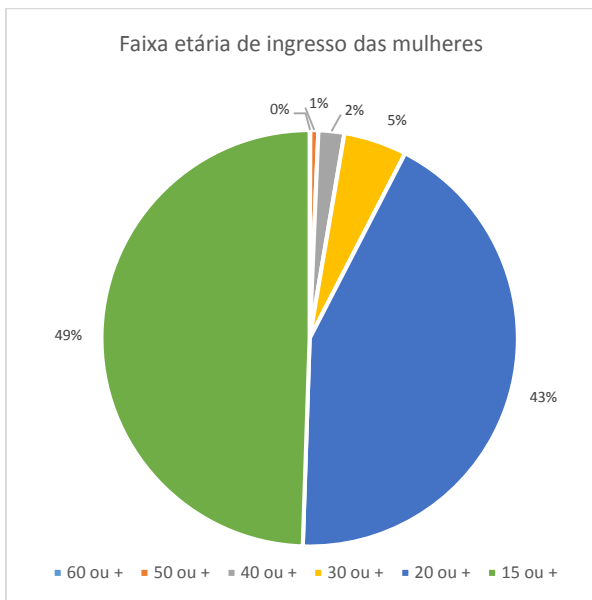


Fig. 5 - Faixa etária das mulheres ingressantes 2008 e 2009

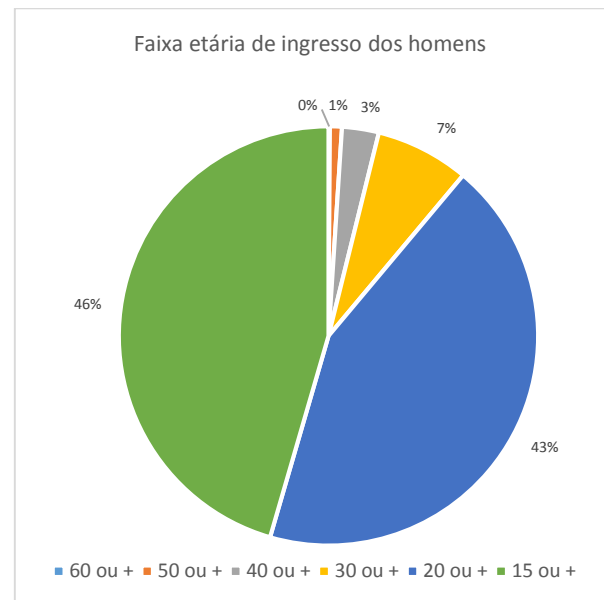


Fig. 6 - Faixa etária dos homens ingressantes 2008 e 2009

Nessa direção, não há uma prevalência de gênero em relação à idade de ingresso na Universidade, uma vez que os dados são muito semelhantes. Verifica-se que 78% tinham entre 15 e 24 anos quando ingressaram na Instituição. A moda de idade, para as duas coortes ficou 19 anos e a média em 22 anos em 2008 e 28 em 2009. A tabela 1, a seguir, indica a situação acadêmica de acordo com a faixa etária e gênero.

Situação Acadêmica de acordo com a faixa etária e gênero			
Faixa etária/ Situação Acadêmica	Mulheres	Homens	Total Geral
60 anos ou +	2	5	7
Egresso	1	0	1
Evadido	1	5	6
50 – 59 anos	26	44	70
Ativo	2	3	5
Egresso	14	17	31
Evadido	10	24	34
40 – 49 anos	84	135	219
Ativo	4	16	20
Egresso	35	36	71
Evadido	45	83	128
30 – 39 anos	205	344	549
Ativo	17	27	44
Egresso	96	99	195
Evadido	92	218	310
20 – 29 anos	1795	2064	3859
Afastado	1	6	7
Ativo	74	125	199
Egresso	1106	928	2034
Evadido	614	1005	1619
15 – 19 anos	2068	2164	4232
Afastado	2	3	5
Ativo	34	90	124
Egresso	1479	1337	2816
Evadido	553	734	1287
Total Geral	4180	4756	8936

Tabela 1- Situação acadêmica das coortes de 2008 e 2009 de acordo com a faixa etária de ingresso e gênero

A partir da tabela é possível observar que em todas as faixas etárias o sucesso feminino é proporcionalmente maior que o masculino, ou seja, a variável gênero parece ser constante para o sucesso em todas as faixas etárias. Porém, é preciso considerar ainda que o índice de

evasão é maior que o de conclusão quando o ingressante tem mais de 30 anos, independentemente de gênero. Nos dados estudados, o percentual de abandono dos ingressantes de 60 anos ou mais é de 86% enquanto que o de ingressantes de 15 a 19 anos é de 30%. Esteban et al (2015) já indicavam tal relação em seu estudo demonstrando que quanto maior a idade menor é a frequência nas atividades acadêmicas.

3. Considerações finais

Este estudo buscou aprofundar as análises anteriores buscando relacionar as variáveis gênero e faixa etária em duas coortes específicas, ingressantes de 2008 e 2009. Verificou-se que há muita similitude nos dados de ambas as coortes, havendo diferenças pouco significativas para as análises realizadas até aqui. Ao mesmo tempo, a taxa de sucesso das alunas é significativamente maior que os dos alunos. Enquanto estes evadem, aquelas concluem os cursos.

É importante ressaltar que estes recortes de análise vêm consolidando a premência de estudos para a gestão política e estratégica da Instituição. Os dados apresentados aqui apontam a necessidade de investir em políticas de permanência voltadas para os estudantes homens entre 20 e 29 anos.

No panorama de mudanças significativas na população que ingressa no Ensino Superior, há que se consolidar uma agenda institucional para problematizar e discutir o desengajamento dos estudantes, incluindo não apenas o estudo de dados quantitativos como também daqueles qualitativos, tornando-se parte de uma política de permanência e de diplomação dos estudantes. A partir destes estudos iniciais vem sendo possível estabelecer essa política institucional para a análise tanto dos índices quanto dos fatores de evasão. Isso implica a ampliação dos estudos quanti-qualitativos para outras coortes, variáveis e técnicas de análise dos dados.

Agradecimentos

Agradecemos a Tiago Tresoldi, da Coordenadoria de Ações Afirmativas, que nos disponibilizou os dados. À Pró-reitoria de Graduação da UFRGS que nos possibilitou a execução deste estudo.

Referências

- Carvalho, M. (2012). Diferenças e desigualdades na escola. Papirus, Campinas.
- Dal'Igna, M. (2005). "Há diferença"?: relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Esteban, M. et al. (2015). Estudiantes adultos: influencia de la edad en el progreso académico del alumno universitario y su permanencia en la institución. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1112/1135>

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

Fernandes, L., Bueno, I. (2017). Uma leitura de evasão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1624/2361>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 Ago. 2018.

Morosini, M. et al. (2011). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/848/873>

Santos, P. dos. (2013) Evasão na educação superior: uma análise a partir de publicações na ANPED e CAPES (2000 a 2012). *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/894/921>

Santos Junior, José da Silva, & Real, Giselle Cristina Martins. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 385-402.

Souza, C. et al. (2012). Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/868/895>

Walkerdine, V. (1995) O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, , n.20, v.2, p. 207-26, jul. dez. 1995.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

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

Rodríguez Pineda, Magaly
Universidad Nacional de Costa Rica
magaly.rodriguez.pineda@una.cr

Resumen:

En los diferentes estudios relacionados con el acceso y la permanencia en la educación superior y en el contexto en el que se desarrollan, se deja entrever, que predomina un patrón de reproducción social, en donde los estudiantes más favorecidos socialmente son los principales beneficiarios de las oportunidades. Por lo tanto, interesa analizar si la Universidad Nacional de Costa Rica sigue esta línea o por el contrario, se establece una contratendencia de esa reproducción social. Para esta ponencia se analiza la permanencia, la cual se evalúa con una tipología que tiene seis categorías: graduados en el tiempo establecido, graduados con rezago, rezagados activos, egresados, desertores tempranos y desertores itinerantes. En el caso de la población graduada los porcentajes varían entre 48% y 53% en el período analizado (cohortes 2005-2010) y la deserción fluctúa en el rango 41% y 47%, siempre manteniéndose esta última con porcentajes inferiores a la graduación en todas las cohortes. La condición de becado produce un efecto significativamente positivo en la consecución de un título universitario, al respecto es importante acotar que la beca es otorgada a estudiantes que presentaron algún tipo de necesidad y probablemente esto influye para que la población de graduados provenga principalmente de zonas rurales y de distritos cuyo Índice de Desarrollo Social es bajo o muy bajo; asimismo, provienen de familias cuyo padre y madre cuentan con niveles educativos bajo o medio, indicando que la universidad está generando movilidad social ascendente. Las mujeres forman parte de esta población, así como aquellos estudiantes que ingresaron con 20 años o menos. El rezago, considerando la población rezagada activa y egresada, muestra porcentajes relativamente bajos en el período: 2,4% en promedio en el caso de la primera y de 3% en el caso de la segunda. La deserción (temprana e itinerante), no necesariamente se origina en los sectores menos favorecidos, debido a que el perfil que la caracteriza consiste en estudiantes no becados, provienen de colegios privados y de distritos cuyo Índice de Desarrollo Social es alto; además, no cursaron la carrera de preferencia, ingresaron a una mayor edad que el resto de los estudiantes y son del sexo masculino. Los resultados reflejan que la beca es un factor institucional determinante que produce una contra tendencia del patrón de reproducción social. Es decir, aquellos estudiantes becados que mostraron algún tipo de necesidad para que se les otorgara el beneficio, tienen una mayor probabilidad de graduarse.

Palabras clave: Permanencia, Deserción, Análisis Transversal.

1. Introducción

En 1964, se publica en París, el libro *Les Heritiers. Les étudiants et la cultura*, en el mismo, los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, plantearon una serie de hipótesis y argumentos sobre las desigualdades en el Sistema Escolar, concentrándose en la selección que se realiza para entrar a la enseñanza superior, siendo los grupos menos favorecidos los que tiene una menor posibilidad de ingresar. Advierten, que si estos últimos logran ingresar, presentan un mayor estancamiento o deserción, creando una *inclusión excluyente*, de tal forma que el sistema educativo contribuye a reproducir las desigualdades sociales. El cómo demostrar esta teoría de la reproducción de las desigualdades, se operacionaliza con el Modelo de Vincent Tinto (1987). La integración es el aspecto fundamental de este modelo, el cual se relaciona con las experiencias vividas previas a su ingreso (antecedentes familiares, atributos personales y escolarización preuniversitaria). Los compromisos iniciales dependerán de las metas y propósitos que tengan las personas para incorporarse al sistema de educación superior, algunos no se identifican con la graduación y algunos no son compatibles con las instituciones en la que ingresaron (entre otros aspectos), o sea las metas no están claras aumentando el riesgo de desertar. El modelo asume integración social con sus compañeros y docentes, además de las actividades extracurriculares, aspectos en los que Bourdieu y Passeron coincidieron y lo incluyeron en el libro citado anteriormente. Tinto relaciona la habilidad con persistencia y status socioeconómico, indicando que la persona que tiene habilidad y capital económico tiene una mayor posibilidad de terminar los estudios exitosamente. La habilidad puede ser intelectual (por ejemplo, matemática o redacción) y social (interactuar con los profesores y estudiantes) las cuales, según este autor, son más requeridas en la educación superior; asimismo, indica que esta ausencia de habilidades se manifiesta principalmente en los sectores menos favorecidos.

Con el propósito de visualizar el comportamiento de la permanencia en la UNA, los investigadores Rodríguez y Zamora (2014) crearon una metodología sencilla, sistematizada y dinámica, que registra los cambios que se presentan en las cohortes y la actualización se realiza cada año. Esta ponencia muestra el comportamiento de la permanencia para las cohortes del 2005 al 2010 con actualización al 2016, de tal forma que permita determinar si la UNA sigue un patrón de reproducción social de las desigualdades o por el contrario, está produciendo una contratendencia de este patrón y está contribuyendo a generar movilidad social ascendente.

2. Metodología

Objetivos: a.- determinar el comportamiento de la permanencia; b.- precisar cuáles son los factores que influyen en la permanencia. Líneas teóricas: modelo de integración de Vincent Tinto. Operacionalización: análisis transversal con base en la tipología de la permanencia de la Universidad Nacional¹⁰, cohorte 2005-2010 (la actualización del estado de los estudiantes en las cohortes es a diciembre del 2016), que incluye las siguientes categorías: graduados en el tiempo establecido, graduados con rezago, rezagados activos, egresados, deserción

¹⁰ Tipología creada por los Investigadores de la Universidad Nacional, Rodríguez y Zamora y presentada en ponencia para el Quinto Informe del Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación.

temprana y deserción itinerante¹¹. Fuentes de información: bases de datos del Departamento de Registro de la Universidad Nacional y la base de datos del Observatorio Laboral Profesional (OLAP) adscrito a la Comisión Nacional de Rectores de las universidades públicas del país (CONARE).

3. Resultados

La tipología creada en el año 2014 tiene como propósito conocer, cuál es el estado de situación de los estudiantes que ingresan en una determinada cohorte. Los resultados se actualizan cada año, de tal forma que se registran los cambios experimentados en una determinada categoría. Entre más antigua es la cohorte, los resultados obtenidos presentan un enfoque más real del comportamiento en cada una de las categorías. La Tabla 1 muestra los resultados de las cohortes del 2005-2010, con actualización al 2016, en promedio uno de cada tres estudiantes que ingresan a la UNA se gradúan en el tiempo establecido, y dos lo hacen con rezago. Filtrando aún más esta información, se obtiene que la primera población concluye principalmente en el ciclo¹² 10 (63%), que involucra las carreras con salida lateral de diplomado y bachillerato. Con respecto a la segunda población de graduados, la mayoría tienen un rezago de un año (51%). Del mismo modo, la población egresada significa en promedio 2,4% en el período, siendo más representativo este porcentaje para las cohortes más antiguas. Asimismo, la población rezagada activa muestra 3%. La población desertora temprana registra 22,5%, tendiendo a la baja a partir de la cohorte del 2008. Igualmente, la deserción itinerante mantiene el mismo comportamiento que la deserción temprana, pero se conserva un poco más constante en el tiempo.

Tabla 1: Universidad Nacional. Población por cohorte según tipología de permanencia y deserción. Cohortes 2005-2010 (con corte de la información al 2016)

Tipo de población	Cohorte					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	%	%	%	%	%	
Total de la cohorte	2 586	2 846	2 465	2 885	3 124	3 461
Población graduada en el tiempo establecido	32,1%	31,4%	31,6%	35,7%	32,1%	31,3%
Población graduada con rezago	18,3%	17,2%	19,2%	17,3%	16,2%	14,2%
Población egresada	1,5%	1,7%	1,5%	2,5%	3,0%	4,4%

¹¹ **Población graduada en el tiempo establecido:** Se consideran en esta población aquellos estudiantes que se gradúan en la duración promedio de la carrera (establecida de acuerdo con el Plan de Estudios) más un año. **Población graduada con rezago:** Estudiantes graduados posterior al tiempo establecido para graduarse. **Población egresada:** estudiantes que se encuentran en carreras cuyo grado es diplomado deben completar 60 o más créditos aprobados y en el caso de bachillerato se considera a los estudiantes que tienen 120 créditos o más aprobados. **Población rezagada activa:** Son estudiantes que matricularon en el año 2016 pero no se han graduado, ni egresado. **Población desertora temprana:** Son estudiantes que matricularon sólo el primero o segundo ciclo del año de ingreso y no han vuelto a matricular hasta la fecha de corte de este estudio. **Población desertora itinerante:** Son estudiantes que han presentado una matrícula irregular y además presentan inactividad académica en el último año (se considera 2016 como fecha de corte). Se excluyen los egresados.

¹² El ciclo consta de 17 semanas.

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

Población rezagada activa	,9%	1,4%	1,9%	3,5%	4,3%	6,3%
Población desertor temprano	22,8%	25,2%	24,6%	21,0%	19,8%	21,4%
Población desertor itinerante	24,5%	23,2%	21,1%	20,0%	24,6%	22,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la UNA.

La tabla 2, exhibe el último ciclo que matricula la población desertora (temprana e itinerante); se observa que entre 30% y 36% deja la universidad en el primer ciclo y en el rango 14% y 18% en el segundo ciclo, fundamentalmente de acuerdo con la definición, estos corresponden a la población temprana. A partir del tercer ciclo, recaería a la población itinerante que no desertó en el primero o segundo ciclo, pero sí lo hizo en el tercer ciclo y nunca más volvió a matricular; estos se ubican en el rango de 7% y 11% de la población total de desertores, entre 5% y 10% figuran los estudiantes que registran el cuarto ciclo y matricularon algún ciclo anterior. La población itinerante ha matriculado en promedio un total de 7 ciclos. Lo resultados anteriores coinciden con lo indicado por Tinto, al demostrar que en la universidad, la deserción no mantiene un comportamiento constante en la trayectoria universitaria y más bien esta tiende a variar, siendo significativamente más alta en los primeros años de vida universitaria.

Tabla 2. Universidad Nacional. Población desertora temprana y tardía por cohorte según ciclo en el que desertó. Período 2005-2010

Ciclo en que deserta la población	Cohorte					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	%	%	%	%	%	%
<u>Población desertora tardía y temprana</u>	<u>1 223</u>	<u>1 375</u>	<u>1 126</u>	<u>1 183</u>	<u>1 387</u>	<u>1 515</u>
<u>Porcentaje con respecto al total de la cohorte</u>	<u>47,30%</u>	<u>48,31%</u>	<u>45,70%</u>	<u>41,00%</u>	<u>44,40%</u>	<u>43,40%</u>
1	31,2%	35,4%	35,7%	35,5%	30,1%	31,4%
2	17,2%	16,7%	18,1%	15,7%	14,6%	17,6%
3	10,4%	8,4%	10,6%	7,5%	9,9%	10,0%
4	9,0%	6,6%	5,9%	6,9%	8,4%	9,8%
5	5,1%	7,1%	5,4%	6,4%	6,8%	6,5%
6	4,6%	4,1%	4,0%	4,8%	6,3%	5,6%
7	4,1%	3,3%	3,9%	3,8%	4,0%	4,2%
8	2,5%	2,8%	2,2%	2,8%	4,5%	3,8%
9	2,0%	2,6%	3,2%	3,9%	3,1%	3,4%

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

10	2,0%	1,8%	1,8%	2,4%	3,0%	2,5%
11	2,0%	2,1%	1,8%	1,7%	2,7%	2,4%
12	2,0%	1,0%	,9%	1,3%	1,9%	2,8%
13	1,4%	1,0%	1,2%	2,0%	2,2%	
14	1,1%	1,4%	1,3%	2,3%	2,3%	
15	,9%	,7%	,8%	1,6%		
16	1,2%	1,0%	1,0%	1,4%		
17	,8%	,9%	1,4%			
18	,6%	,7%	,8%			
19	,6%	1,2%				
20	,3%	,9%				
21	,2%					
22	,8%					
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional

Anteriormente se estableció un panorama general de la permanencia universitaria en las cohortes del 2005 al 2010. En este otro contexto, que se expone a continuación, interesa conocer en forma más específica, cuáles son los atributos personales, académicos e institucionales que caracterizan el comportamiento de la permanencia. Se unen las cohortes 2009 y 2010 para el análisis, dos razones para esta unión: han transcurrido, desde el ingreso entre 16 y 14 ciclos, respectivamente, lo que significa un tiempo prudencial en la obtención de un título universitario y la segunda es que a partir del 2009 se implementa el nuevo modelo de selección de estudiantes. En conjunto representan una población de 6 585 estudiantes.

Tinto (1989) establece, que, en el punto de inicio en el análisis de la permanencia, debe explorarse la existencia del factor social y económico del estudiante, el cual puede ser caracterizado por medio de los antecedentes familiares, atributos personales y la escolarización preuniversitaria. Después sobreviene una etapa de compromiso con objetivos, aquí se valora la relación de mantenerse en la universidad versus los costos personales (esfuerzos, dedicación, entre otros) tengan un resultado positivo, por el contrario, si encuentra mayores recompensas en otras actividades el resultado será la deserción. Estos compromisos se valoran por medio del rendimiento académico y el desarrollo intelectual. Tinto indica, que los compromisos de los estudiantes, deben ir en paralelo al compromiso institucional, a través de la integración con sus compañeros y con los docentes. Agregaría en esta parte, la creación de políticas dirigidas a aquellos estudiantes que entren en condiciones económicas y académicas menos favorables. La limitación más importante para esta parte del proyecto, es no poder contar con todas las posibles variables que operacionalicen los anteriores conceptos, no obstante, se cuenta con las siguientes:

Antecedentes del estudiante: sexo, edad de ingreso, zona (urbano o rural), Índice de Desarrollo Social del distrito de procedencia del estudiante (IDS)¹³, de la Región de Planificación¹⁴ y del colegio.

¹³ Indicador creado por el Ministerio de Planificación de Costa Rica

¹⁴ Regiones político-económicas en las que se divide Costa Rica, estas son seis: [Región Central](#), [Región Chorotega](#), [Región Pacífico Central](#), [Región Brunca](#), [Región Huetar Atlántica](#) y [Región Huetar Norte](#)

Rendimiento académico (variables académicas), se dividen en dos: antecedente académico del estudiante y el rendimiento en la universidad. En la primera se incluye: el rendimiento en el colegio, rendimiento en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y nota de admisión. En la segunda, porcentaje de créditos aprobados y promedio ponderado.

Compromisos institucionales: se incluye la condición de becado, el estrato¹⁵, preferencia de carrera de ingreso (ingresó a la I opción de carrera, II opción o en etapa de ampliación¹⁶), Sede de la universidad¹⁷ a la que ingresaron y área de conocimiento¹⁸ que se asocia con la carrera que estudia.

Para eliminar el efecto de las mayores proporciones dentro de la población según características, se analiza la incidencia o probabilidad, la cual se calcula utilizando como base aquellos estudiantes que interesa medirle la característica (por ejemplo mujeres) y como denominador cada categoría de la tipología (por ejemplo graduados en el tiempo establecido) posteriormente se multiplica por 100. Para mostrar los resultados, la tipología se divide en tres categorías: graduación, rezago y deserción. Las características que más inciden en cada una de las categorías se presentan en las figuras 1, 2 y 3.

a. Graduados. El perfil de los graduados en el tiempo establecido muestra una población mayoritariamente de mujeres, estudiantes que ingresaron con 20 años o menos, provienen de zona rural, de distritos cuyo IDS es bajo o muy bajo y de Regiones que se ubican fuera de la Región Central (sobresale la Región Brunca). Proviene de colegio público, con un buen rendimiento en el colegio, no así en la prueba PAA. Por otro lado, presentan un excelente rendimiento en la universidad (medido por el porcentaje de créditos aprobados, el promedio ponderado y el promedio de cursos repetidos). La sede que muestra mayor incidencia en la población graduada es la Sede Huetar Norte. Por otra parte, se gradúan principalmente en áreas de conocimiento relacionadas con las Ciencias Económicas, Sociales y Educación. Los graduados becados se gradúan en mayor proporción que los no becados; asimismo, la población graduada proviene del Estrato 2 e ingresó a la I opción de carrera.

En la población graduada con rezago el perfil cambia: sobresalen los hombres, estudiantes con 20 años o menos, provienen de zonas urbanas, de IDS alto y de la Región Central, se egresaron especialmente de colegio subvencionado, presentan buen rendimiento en el colegio y en la universidad, no así en la PAA. Se gradúan principalmente en la Sede Central (Campus Omar Dengo, Interuniversitaria Alajuela, Campus Benjamín Núñez). Los que obtienen un título en el Área de la Ingenierías sobresalen en este grupo, especialmente son estudiantes becados, ingresaron a primera opción de carrera y provienen del Estrato 2 y 3.

¹⁵ Estrato 1: colegios privados, subvencionados, colegios científicos, colegios humanísticos. Estrato 2: colegios públicos. Estrato 3: colegios públicos relacionados con modalidades como las telesecundarias, educación abierta, educación a distancia, liceos rurales, colegios indígenas.

¹⁶ La etapa de ampliación es la última etapa en la matrícula de primer ingreso, en donde se ponen a disposición los cupos que quedan de la Etapa en donde se entregan los cupos de los estudiantes que solicitan la I y II opción de carrera.

¹⁷ La Universidad cuenta con los siguientes Campus: Omar Dengo, Interuniversitaria Alajuela, Campus Benjamín Núñez; estos últimos se unen para conformar la Sede Central. Campus Nicoya y Campus Liberia que juntos articulan la Sede Chorotea y por último el Campus Pérez Zeledón y Coto que forman la Sede Brunca.

¹⁸ **Área de Letras:** Filosofía, Lengua Francesa, Danza Arte y Comunicación Visual, Artes escénicas, Teología Francés. **Ciencias Básicas:** Sistemas de Información, Química Industrial, Biología. **Ciencias de la Salud:** Veterinaria. **Ciencias Económicas:** Administración, Economía, Comercio y Negocios Internacionales, Planificación. **Ciencias Sociales:** Equidad de Género, Gestión de Desarrollo Empresarial del Turismo, Historia, Secretariado Profesional, Bibliotecología y Documentación, Psicología, Sociología, Relaciones Internacionales. **Educación:** Todas las enseñanzas. **Ingeniería:** Topografía y Geodesia. Recursos Naturales: Cartografía y Diseño Digital, Gestión Integral de Fincas, Ciencias Geográficas, Gestión Ambiental, Ciencias Forestales, Agronomía.

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

Factores	Característica	Graduados tiempo establecido	Graduados con rezago
 Sociodemográficas	Sexo	Mujeres	Hombres
	Edad de Ingreso	20 años o menos	20 años o menos
	Zona	Rural	Urbana
	IDS	Muy bajo y Bajo	Alto
	Región de planificación	Fuera de la Región Central (Brunca)	Región Central
 Académicas	Tipo de colegio	Público	Subvencionado
	Promedio colegio	84,4%	83,1%
	Promedio PAA	45,9%	48,6%
	Créditos aprobados	92,6%	90,5%
	Promedio ponderado	8,5	8,1
	Promedio cursos repetidos	1 curso	3 cursos
 Institucionales	Sede de estudio	Sede Huetar Norte	Sede central
	Área de conocimiento	Sociales, Económicas y Educación	Ingeniería
	Condición Becado	Becados	Becados
	Opción carrera	1 opción carrera	1 opción de carrera
	Estrato	Estrato 2	Estrato 1 y 2

Figura 1: Perfil de la población graduada de las cohortes del 2009 y 2010

Con el propósito de profundizar en el perfil de esta población, se procesó la base de datos del Observatorio Laboral Profesional (OLAP), adscrito al Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Cada vez que el estudiante se gradúa debe llenar un cuestionario con una serie de preguntas relacionadas con aspectos sociodemográficos, laboral, de satisfacción y de rendimiento. Se filtró los estudiantes de las cohortes del 2009 y 2010. Al igual que se mostró en los anteriores resultados se gradúan principalmente mujeres (59,8%), son solteros (92,7%), ingresan a una edad de 19 años y se gradúan a los 24 años, el tiempo promedio que tardó en graduarse es 5,51 años. El nivel educativo¹⁹ de la madre muestra que 26,5% se considera alto, 39,2% medio y 34,3% bajo, el padre muestra 28,4%, 34,5% y 37% respectivamente; el nivel educativo del padre y la madre evidencia que la UNA está produciendo movilidad social ascendente. Otro aspecto importante es que 71,5% de los estudiantes graduados son becados, estos estudiantes mostraron algún tipo de necesidad durante sus estudios, creando una ruptura en la tesis de quienes se benefician de la educación superior son los estudiantes con un origen social alto. Algunos otros resultados son: concluyeron el plan de estudios en el tiempo establecido (67,8%); no tuvieron interrupción en sus estudios (95,2%); contaron con fondos familiares (57,8%); se graduaron en la carrera que deseaba estudiar (65,3%), no obstante un porcentaje importante (30,7%) no era la carrera que deseaba estudiar, pero al final le gustó; la mayoría no trabajó (56,6%) y en algunas etapas si lo hizo (28,2%); no presentaron ninguna circunstancia que retrasara la conclusión del trabajo final de graduación. Se sienten satisfechos con la carrera en la que estudiaron (calificación promedio de 4,2 en escala de 5) y con la universidad (calificación promedio de 4,4 en escala de 5).

b. Rezagados. En cuanto a las características sociodemográficas los rezagados activos y los egresados muestran el mismo perfil, son hombres, de zona urbana, ingresaron con más de 20 años o menos, de IDS alto y provienen de la Región Central. En cuanto a las variables académicas, los resultados indican que los rezagados activos provienen de colegio privado y los egresados de colegio privado y subvencionado. En el antecedente académico muestra un rendimiento parecido en la nota de colegio y en la PAA; en el rendimiento a la universidad

¹⁹ Clima educativo: bajo, la educación promedio es menor a 6 años o menor a primaria completa; medio, cuando se tiene 6 años a 12 años de educación o de primaria completa a secundaria completa; alto, cuando tienen 13 o más años, es decir con al menos algún nivel de estudios pos secundario.

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

se muestra un cambio ya que el porcentaje de créditos aprobados y el promedio ponderado es mayor en los egresados que en los rezagados activos (situación lógica por su condición de egresados). En las características institucionales, ambas poblaciones provienen principalmente de la Sede Central, de carreras cuya área de conocimiento es Ciencias de la Salud. Cambia el perfil en la situación de becado, siendo los egresados mayoritariamente becados, además de que fueron admitidos en la I opción de carrera y provienen del Estrato 1. En contraste los rezagados activos no son becados, ingresaron a una carrera en etapa de ampliación y provienen igualmente del Estrato 1 y 3.

Factores	Características	Rezagados activos	Egresados
Sociodemográficas	Sexo	Hombres	Hombres
	Edad de ingreso	Más de 20 años	Más de 20 años
	Zona	Urbana	Urbana
	IDS	Alto	Alto
	Región de planificación	Región Central	Región Central
Académicas	Tipo de colegio	Privado	Privado y subvencionado
	Promedio colegio	81,5%	82,80%
	Promedio PAA	80,7%	82,20%
	Créditos aprobados	66,3%	82,30%
	Promedio ponderado	6,6	7,5
	Promedio cursos repetidos	6 cursos	6 cursos
Institucionales	Sede de estudio	Sede Central	Sede central
	Área de conocimiento	Área de la Salud	Área de la salud
	Condición Becado	No becados	Becados
	Opción carrera	Admitidos en etapa de ampliación	I opción de carrera
	Estrato	Estratos 1 y 3	Estrato 1

Figura 2: Perfil de la población rezagada de las cohortes del 2009 y 2010

c. Desertores. Los desertores itinerantes y tempranos muestran un perfil similar en las características sociodemográficas: son principalmente hombres, son estudiantes que ingresaron con 20 años o más, provienen de zona urbana, de IDS del distrito alto y provienen de la Región Central. La población itinerante proviene de colegio privado y público en igual importancia y la temprana de colegio privado. El rendimiento en el antecedente académico del estudiante se muestra parecido en ambas poblaciones. En el caso del rendimiento en la universidad la población temprana muestra un menor rendimiento debido a que el tiempo que se mantiene en la universidad es menor (un año). Son poblaciones que se ubican matriculadas esencialmente en la Sede Central, coinciden en cursar carreras que se encuentran en el Área de Recursos Naturales, no fueron admitidos en la I opción de carrera, no son estudiantes becados y en el caso de la población itinerante pertenece al Estrato 3 y la temprana al Estrato 1.

Factores	Características	Desertor Itinerante	Desertor Temprano
Sociodemográficas	Sexo	Hombres	Hombres
	Edad de ingreso	Más de 20 años	Más de 20 años
	Zona	Urbana	Urbana
	IDS	Alto	Alto
	Región de planificación	Región Central	Pacífico Central
Académicas	Tipo de colegio	Privado y público	Privado
	Promedio colegio	81,5%	82,5%
	Promedio PAA	48,5%	48,8%
	Créditos aprobados	65,2%	36,1%
	Promedio ponderado	6,6	3,9
	Promedio cursos repetidos	8 cursos	
Institucionales	Sede de estudio	Sede Central	Sede central
	Área de conocimiento	Recursos Naturales y Ciencias Básicas	Recursos Naturales y Área de Letras
	Condición Becado	No becados	No becado
	Opción carrera	Admitidos en etapa de ampliación	II carrera de preferencia
	Estrato	Estrato 3	Estrato 1

Figura 3: Perfil de la población desertora de las cohortes del 2009 y 2010.

4. Conclusiones

La población graduada exhibe porcentajes que varían entre 48% y 53% en el período analizado (cohortes 2005-2010) y la deserción se mantiene en el rango 41% y 47%, siempre manteniéndose esta última con porcentajes inferiores a la graduación en todas las cohortes. La condición de becado produce un efecto significativamente positivo en la consecución de un título universitario, se mostró en las categorías de graduados y en la de egresado. Adicionalmente, en las poblaciones que se procesaron específicamente de graduados del 2009 y 2010 se mostró que 71,5% son estudiantes con esta condición, al respecto es importante acotar que la beca es otorgada a estudiantes que presentaron algún tipo de necesidad y probablemente esto influye para que la población de graduados provenga principalmente de zonas rurales y de distritos cuyo Índice de Desarrollo Social sea bajo o muy bajo; asimismo, provienen de familias cuyo padre y madre cuentan con niveles educativos bajo o medio, indicando que la universidad está generando movilidad social ascendente. Las mujeres forman parte de esta población, así como aquellos estudiantes que ingresaron con 20 años o menos. El rezago, considerando la población rezagada activa y egresada, muestra porcentajes relativamente bajos en el período: 2,4% en promedio en el caso de la primera y de 3% en el caso de la segunda. La deserción (temprana e itinerante), no necesariamente se origina en los sectores menos favorecidos, debido a que el perfil que la caracteriza consiste en estudiantes no becados, provienen de colegios privados y de distritos cuyo Índice de Desarrollo Social es alto. Asimismo, no cursaron la carrera de preferencia, ingresaron a una mayor edad que el resto de los estudiantes y son del sexo masculino. Dado los anteriores resultados se podría concluir que la beca es un factor institucional determinante que produce una contra tendencia del patrón de reproducción social. Es decir, aquellos estudiantes becados que mostraron algún tipo de necesidad para que se les otorgara el beneficio, tienen una mayor probabilidad de graduarse.

Referencias

Bourdieu, P y Passeron, J C. (2008). Los herederos, los estudiantes y la cultura. México: Siglo XIX.

Bourdieu, P y Passeron, J.C. (1972). La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. Barcelona, España: Laisa.

Chacón, F y Ramírez, F. (1983). El Sistema de admisión de la Universidad Nacional para el período 1981-1982. *Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. (26), 79-82.

Interamericana de Desarrollo S.A. (2008). *Informe Modelo de Estratificación*. Heredia. Costa Rica.

Rodríguez, M. (2018). *De la Reproducción Social en el acceso y la permanencia universitaria. Caso de la Universidad nacional de Costa Rica*. (Tesis de posgrado). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Rodríguez, M y Zamora, A. (2015). Operacionalización de la permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional. Ponencia preparada para el Quinto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.

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

Tinto, V. y Brian, P. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success.

In B. Pusser (Ed.): National Postsecondary Education Cooperative. Recuperado de https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170024>.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, (71). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf.

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

Noviembre
14 - 15 - 16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

AFINIDAD ENTRE INTERESES PROFESIONALES Y CARRERA ELEGIDA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA TEMPRANA

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

Zumárraga-Espinosa, Marcos
Castro, María Isabel
Escobar, Paola
Boada, María José
Peña herrera, Lía
González, Yolanda
Romero, Juan Carlos
Luzuriaga, Johanna
Armas, Rosa

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador
Mzumarraga@Ups.Edu.Ec

Resumen. La compatibilidad entre los intereses profesionales de los estudiantes y su elección de carrera constituye un factor explicativo de creciente interés para el entendimiento de la problemática del abandono en la educación superior. En el marco de los esfuerzos de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-Ecuador) encaminados hacia el desarrollo de estrategias para el aumento de la permanencia estudiantil, este trabajo se propone indagar en el efecto que sobre la deserción temprana ejerce la afinidad entre los intereses profesionales y la carrera elegida por los estudiantes. La medición de los intereses profesionales se realizó a través de un instrumento propio desarrollado por la UPS, el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS) fundamentado en el enfoque teórico del aprendizaje social para la toma de decisiones de John Krumboltz. Los datos empleados corresponden a los estudiantes que participaron en el programa de nivelación y admisiones de la UPS para ingresar en las carreras del nivel de grado ofertadas para el periodo académico 2017 – 2018 en la Sede Quito. Como parte del programa señalado, las y los aspirantes universitarios completaron el CIPRO-UPS. La deserción temprana se determinó a partir de los estudiantes que habiéndose matriculado en primer nivel durante el periodo 2017 – 2018 no permanecieron en la carrera seleccionada hasta el periodo 2018 – 2018. Para evaluar la relación entre deserción temprana y la afinidad profesional-vocacional de la carrera elegida se formuló un modelo de regresión logística incluyendo una serie de variables de control conceptualmente asociadas con el abandono universitario: edad, género, lugar de origen (provincia o no), ingresos familiares, tipo de colegio (público, cofinanciado o privado) y tipo de bachillerato obtenido por los estudiantes. Complementariamente, se efectuó un análisis desagregado para el caso de las carreras de ciencias exactas y aquellas pertenecientes al área de humanidades y ciencias sociales, con el objetivo de detectar efectos diferenciados de la compatibilidad entre carrera elegida e intereses profesionales sobre la deserción temprana.

Los hallazgos de este estudio permiten mejorar la comprensión del modo en que la selección de una carrera no afín a las preferencias profesionales del estudiante afecta sus probabilidades de permanencia en el proceso de formación universitaria a corto plazo. Asimismo, se explora el efecto que otros factores ejercen sobre esta problemática.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Afinidad vocacional- profesional, Deserción temprana, Intereses profesionales, Ecuador.

1.- INTRODUCCIÓN

Desde el año 2016, el Grupo de Innovación Educativa: Orientación Vocacional y Profesional (GIE-OVP) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-Ecuador) ha desarrollado un proceso continuo de investigación con la finalidad de abrir espacios de análisis y debate en torno a la orientación vocacional y su relevancia respecto a problemáticas como el fracaso, la repitencia y el abandono universitario. Para tal fin, el GIE-OVP elaboró un instrumento propio para la medición de los intereses profesionales de los aspirantes universitarios, el cual se adapte a la oferta académica y las particularidades contextuales de la UPS-Ecuador. El Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS) constituye una herramienta fundamental para evaluar la compatibilidad entre las preferencias profesionales y las elecciones de carrera realizadas por los estudiantes universitarios (*afinidad vocacional-profesional*). Este instrumento toma como fundamento conceptual a la Teoría para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1993). La depuración y perfeccionamiento del CIPRO-UPS ha sido un proceso que ha atravesado varias etapas, empleando datos de distintas cohortes de universitarios que sucesivamente han ingresado a las carreras de grado ofertadas por la UPS-Sede Quito (Castro et al., 2016; Zumárraga et al., 2017). En este sentido, el presente trabajo muestra los resultados de la etapa final del proceso de validación del CIPRO-UPS en su versión definitiva. Asimismo, se aborda empíricamente la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la afinidad entre la carrera elegida por los universitarios y sus intereses profesionales influye en la ocurrencia de fracaso y deserción académica temprana? El análisis planteado busca contribuir a un mejor entendimiento del rol de la orientación vocacional en la educación superior, en relación con el afrontamiento de las problemáticas señaladas inicialmente.

2.- MARCO TEÓRICO

Fracaso y deserción académica temprana

El fracaso académico en el ámbito universitario está compuesto por dos dimensiones diferenciadas. La repitencia, que ocurre cuando un estudiante cursa reiterativamente una asignatura sea por mal rendimiento o por causas externas al plano académico. Por otra parte, la deserción se caracteriza por el abandono voluntario o forzoso del estudiante, desistiendo del programa académico o institución educativa por circunstancias internas o externas (Stereos Dos Santos, Arriaga García y Costa Morosini, 2013). A su vez, Ríos y Pineda (2014) plantean que la deserción puede subdividirse en las siguientes categorías: a) *deserción precoz*, que ocurre cuando la persona, aun siendo aceptada por la universidad no llega a matricularse, b) *deserción temprana*, que ocurre cuando los estudiantes abandonan sus estudios en los primeros años de la carrera, y por último c) *deserción tardía*, en la que los estudios se abandonan luego de haber cursado al menos la mitad de los niveles que integran el programa académico. Dado esto, el fracaso académico temprano puede entenderse como

aquel escenario en el cual un estudiante no logra aprobar los primeros niveles de carrera de manera satisfactoria, generándose situaciones de repitencia o deserción.

Contribución explicativa de la afinidad profesional-vocacional

Las preferencias profesionales constituyen un factor de especial importancia al momento de elegir una carrera universitaria. Esto se debe a que los intereses profesionales ofrecen señales que pueden ayudar a detectar aquellas capacidades o habilidades del estudiante que tienen mayor potencial para lograr un desempeño satisfactorio en el proceso de formación profesional. Según Bravo Torres y Vergara Tamayo (2018) la falta de una detección clara de las preferencias profesionales, debido en parte a la carencia de procesos oportunos de orientación vocacional, conlleva a la selección de carreras contrarias a las habilidades académicas de los estudiantes, dando lugar a problemáticas como el fracaso o la deserción académica. El abandono estudiantil tiene parte de su origen en la desorientación profesional, existiendo una mayor incidencia en los primeros dos años de carrera universitaria (Marín Sánchez, Infante Rejano y Troyano Rodríguez, 2000). De forma complementaria, aquellos estudiantes que cuentan con afinidad vocacional hacia la carrera estudiada tienden a presentar un mayor rendimiento académico en los niveles iniciales (Zumárraga et al., 2017).

Factores académicos, demográficos y socioeconómicos

La literatura disponible permite identificar una serie de factores académicos, demográficos y socioeconómicos que se conectan con el fracaso y el abandono universitario. En términos académicos, aspectos como la jornada de estudio y el tipo de carrera seleccionada pueden influir en el rendimiento académico y las probabilidades de fracaso, esperándose peores resultados en aquellos estudiantes que cursan carreras pertenecientes al área de ciencias exactas y que estudian por las noches. Esto último responde a que quienes eligen una jornada nocturna se encuentran involucrados en actividades laborales con mayor frecuencia (Carrillo Regalado y Ríos Almodóvar, 2013; Marín Sánchez et al., 2000). En relación con las características demográficas, los hombres tienden a presentar un menor rendimiento académico que las mujeres (Gómez Sánchez, Oviedo Marín y Martínez López, 2011), mientras que las personas de mayor edad experimentan mayores niveles de abandono universitario en comparación con los estudiantes más jóvenes (Rey y Diconca, 2014). Adicionalmente, el estatus socioeconómico también opera como un predictor del rendimiento académico, siendo aquellos estudiantes de estratos más altos quienes suelen presentar un mayor nivel de calificaciones (Garbanzo, 2007). Finalmente, aspectos como el lugar y el colegio de procedencia de los estudiantes también pueden ejercer efectos sobre el rendimiento y el fracaso académico. Por una parte, los estudiantes que provienen de colegios públicos están propensos a presentar mayores problemas de aprendizaje en el entorno universitario, mientras que los estudiantes que provienen de regiones diferentes a aquella del establecimiento universitario empeoran ligeramente en términos de permanencia académica (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008; Rey y Diconca, 2014).

3.- MÉTODO

Participantes: La evaluación de las propiedades psicométricas de la versión definitiva del CIPRO-UPS se efectuó a partir de una muestra de 1295 aspirantes a los programas de grado ofertados por la UPS-Sede Quito para el periodo académico 2017-2018. El CIPRO-UPS se aplicó a los aspirantes como parte del proceso institucional de nivelación y admisiones previo

al ingreso a una carrera específica. El tiempo de finalización del cuestionario osciló entre 25 y 50 minutos. El análisis empírico relativo a la pregunta de investigación se fundamentó en una muestra de 1033 estudiantes que habiendo completado el CIPRO-UPS se matricularon formalmente en primer nivel de carrera durante el periodo 2017-2018. El 54.1% de estos estudiantes son hombres y el 45.9% mujeres, la edad fluctuó entre 18 y 36 años ($M = 20.3$, $DT = 2.4$). Con respecto al ingreso familiar, el 0.8% de los participantes pertenece al quintil 1, el 19.3% al quintil 2, el 57.8% al quintil 3, el 21.9% al quintil 4 y el 0.3% al quintil 5. La información académica, demográfica y socioeconómica de los estudiantes fue proporcionada por las instancias autorizadas de la UPS-Ecuador.

Datos e instrumentos

Variabes dependientes: El fracaso académico temprano se midió a través de una variable dicotómica, asignándose el valor de 1 (27.4%) a quienes habiéndose matriculado en primer nivel de carrera en el periodo 2017-2018 no se matricularon en segundo nivel para el periodo 2018-2018 (*fracaso*), el valor 0 (72.6%) corresponde a aquellos que efectivamente avanzaron al siguiente nivel de la carrera elegida inicialmente (*no fracaso*).

La deserción académica temprana se evaluó mediante dos categorías, puntuando con 1 (13.6%) a los estudiantes que se matricularon en primer nivel de carrera en el periodo 2017-2018 y no volvieron a matricularse en el periodo 2018-2018 ni en segundo ni en primer nivel (*deserción*). Por el contrario, el valor 0 (86.4%) se asigna a quienes permanecieron en la carrera seleccionada hasta el periodo 2018-2018, ya sea matriculándose en primer o segundo nivel (*no deserción*).

Variable independiente: Para determinar si las preferencias profesionales de un estudiante son compatibles con su elección de carrera se emplearon los resultados arrojados por el CIPRO-UPS. El Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS) evalúa las preferencias hacia 13 campos profesionales con distintos grados de especialización. Los campos profesionales contemplados por este instrumento 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 está compuesta por 10 reactivos de tipo Likert que miden el nivel de preferencia del sujeto hacia actividades propias del campo profesional consultado. Se emplea una escala de valoración que varía desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). Se identificaron las escalas del CIPRO-UPS que resultan compatibles con cada carrera, según sus características específicas. Es decir, aquellas escalas cuyos reactivos se conectan con el ejercicio profesional y académico propio de cada carrera. Por lo tanto, se espera que un estudiante con afinidad vocacional hacia la carrera elegida obtenga puntajes altos en las escalas compatibles del CIPRO-UPS. La compatibilidad entre escalas y las carreras ofertadas por la UPS-Ecuador para el periodo 2017-2018 se presenta en la Tabla 1. El campo profesional preferente de cada estudiante corresponde a la escala del CIPRO-UPS en la cual expresó mayor interés, obteniendo el puntaje más elevado. Finalmente, se contrastó la compatibilidad entre el campo profesional preferente de cada estudiante y la carrera elegida, asignándose el valor de 0 (77%) a aquellos casos en donde la escala preferente es compatible con la carrera seleccionada (*afinidad vocacional-profesional*) y 1 (23%) para aquellos estudiantes con campos preferentes que no coinciden con aquellas escalas del CIPRO-UPS que son compatibles para la carrera elegida (*no afinidad vocacional-profesional*).

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

Tabla 1. Escalas del CIPRO-UPS compatibles con la oferta académica de grado de la UPS-Sede Quito (2017-2018)

Carreras ofertadas por la UPS-Ecuador (Periodo académico 2017-2018)	Campos profesionales del CIPRO-UPS compatibles
Comunicación	Comunicación Social, Persuasivo, Servicio Social
Ingeniería Ambiental	Ciencias Biológicas, Científico-Experimental
Gerencia y Liderazgo	Administración, Persuasivo
Biología	Ciencias Biológicas, Científico-Experimental
Telecomunicaciones	Tecnologías de la Información, Eléctrica-Electrónica
Educación Básica	Educación, Servicio Social
Administración de Empresas	Administración, Persuasivo
Electrónica y Automatización	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Mecánica, Tecnologías de la Información
Contabilidad y Auditoría	Administración, Persuasivo
Mecánica	Mecánica, Ciencias Físicas, Eléctrica-Electrónica
Educación Inicial	Educación, Servicio Social
Ingeniería Civil	Ingeniería Civil
Electricidad	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Tecnologías de la Información
Computación	Tecnologías de la Información
Mecatrónica	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Mecánica, Tecnologías de la Información
Psicología	Servicio Social, Ciencias Biológicas, Científico-Experimental
Ingeniería Automotriz	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Mecánica

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

Variables de control

Lugar de procedencia: Se codificó con 0 (81.6%) a los estudiantes radicados en Pichincha (provincia donde se sitúa la UPS-Sede Quito), y 1 (18.4%) a quienes vienen del resto de provincias del país.

Jornada de estudio: Se asignó el valor de 0 (12%) a quienes estudian en jornada nocturna y 1 (88%) a aquellos que lo hacen en jornada diurna.

Tipo de colegio: Se emplea una variable binaria con valores 0 y 1. El valor 1 (51.5%) corresponde a los estudiantes que vienen de colegios particulares o fiscomisionales, el valor 0 (48.5%) responde a quienes provienen de colegios fiscales o municipales.

Características demográficas: El género se codificó con 0 (45.9%) para femenino y 1 (54.1%) para masculino. La edad opera como una variable cuantitativa discreta.

Estrato socioeconómico: La información referente al ingreso familiar se recodificó en una variable ordinal de 3 puntos: 1 (quintil 1 y 2, 20%), 2 (quintil 3, 57.8%) y 3 (quintil 4 y 5, 22.2%).

Tipo de carrera: El valor 1 (45.1%) corresponde a quienes estudian en carreras pertenecientes al área de ciencias exactas, mientras que el valor 0 (54.9%) agrupa a los estudiantes de carreras del área de humanidades y ciencias sociales.

4.- Resultados

a) Validez y confiabilidad del CIPRO-UPS

Para evaluar la validez de constructo de la versión final del CIPRO-UPS se empleó Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El AFC se aplicó a cada escala del CIPRO-UPS asumiendo una estructura factorial unidimensional, salvo para el caso de la escala de Administración, donde se detectaron dos dimensiones subyacentes: gestión empresarial y gestión financiera. Los indicadores de bondad de ajuste utilizados para evaluar la adecuación por escala entre la estructura factorial propuesta y las covarianzas observadas en los ítems fueron: χ^2 , χ^2/df ,

CFI, NFI, TLI, AGFI y RMSEA. La prueba χ^2 se caracteriza por ser altamente sensible al tamaño muestral, siendo propensa a rechazar modelos que en realidad son adecuados cuando se trabaja con muestras cada vez más grandes (Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller, 2003). Por esta razón, el uso de los indicadores χ^2 y χ^2/gl resulta meramente informativo. Los valores que reflejan un ajuste satisfactorio para el resto de indicadores son los siguientes: CFI, TLI y NFI ≥ 0.95 ; AGFI ≥ 0.90 ; RMSEA < 0.08 (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel et al., 2003). El método de estimación de parámetros empleado fue Máxima Verosimilitud habiéndose verificado el cumplimiento de multinormalidad en los ítems junto con el uso de escalas de valoración de al menos 5 puntos (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). Los resultados del AFC realizado se muestran en la Tabla 2. El paquete estadístico empleado fue AMOS 23. Los indicadores de bondad de ajuste arrojan resultados satisfactorios en todas las escalas del CIPRO-UPS. Esto permite confirmar de manera rigurosa la validez de constructo del instrumento desarrollado. Por otra parte, el análisis de confiabilidad se efectuó a través del coeficiente Alfa de Cronbach (α), obteniéndose valores por encima de 0,80 en todos los casos, lo cual muestra una buena consistencia interna de las escalas que integran el CIPRO-UPS (Oviedo y Arias, 2005).

Tabla 2. Indicadores de bondad de ajuste (AFC) y consistencia interna de las escalas del CIPRO-UPS

Campos Profesionales	Estructura Factorial	χ^2	gl	p-valor	χ^2/gl	CFI	TLI	NFI	AGFI	RMSEA	α de Cronbach
<i>Ciencias Físicas</i>	Unidimensional 1	154.3 8	3 2	< 0.001	4.83	0.98 8	0.98 3	0.98 5	0.960	0.054	0.948
<i>Mecánica</i>	Unidimensional 1	247.6 1	2 9	< 0.001	8.54	0.98 1	0.97 1	0.97 9	0.927	0.076	0.954
<i>Eléctrica - Electrónica</i>	Unidimensional 1	252.6 6	3 1	< 0.001	8.15	0.97 9	0.97 0	0.97 6	0.931	0.074	0.950
<i>Tecnologías de la Información</i>	Unidimensional 1	261.5 5	3 3	< 0.001	7.93	0.98 1	0.97 3	0.97 8	0.934	0.073	0.958
<i>Ingeniería Civil</i>	Unidimensional 1	257.2 4	3 2	< 0.001	8.04	0.98 4	0.97 7	0.98 2	0.933	0.074	0.967
<i>Administración</i>	Bidimensional 2	191.9 2	3 2	< 0.001	6.00	0.97 0	0.95 8	0.96 5	0.948	0.062	0.877
<i>Ciencias Biológicas</i>	Unidimensional 1	253.8 8	2 8	< 0.001	9.07	0.97 3	0.95 6	0.97 0	0.926	0.079	0.928
<i>Educación</i>	Unidimensional 1	207.0 0	3 0	< 0.001	6.90	0.97 5	0.96 2	0.97 1	0.946	0.068	0.911
<i>Comunicación Social</i>	Unidimensional 1	256.4 2	3 1	< 0.001	8.27	0.95 4	0.93 3	0.94 8	0.922	0.075	0.816
<i>Científico-Experimental</i>	Unidimensional 1	163.7 5	2 9	< 0.001	5.65	0.97 8	0.96 6	0.97 3	0.955	0.060	0.885
<i>Persuasivo</i>	Unidimensional 1	217.3 5	3 0	< 0.001	7.25	0.96 7	0.95 0	0.96 2	0.940	0.069	0.891
<i>Arte y Música</i>	Unidimensional 1	215.0 7	2 6	< 0.001	8.27	0.97 4	0.95 5	0.97 0	0.935	0.075	0.913
<i>Servicio Social</i>	Unidimensional 1	195.7 4	2 9	< 0.001	6.75	0.98 1	0.97 0	0.97 8	0.943	0.067	0.933

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

b) Regresión logística: fracaso y deserción académica temprana

El análisis de la relación entre la afinidad vocacional-profesional y las variables dependientes del estudio se basó en la construcción de modelos de regresión logística multivariante (véase Tabla 3). El modelo 1 toma como variable dependiente al fracaso académico temprano. Por su parte, el modelo 2 adopta a la deserción académica temprana como variable de respuesta. En los dos modelos de regresión se incluye el efecto de variables de control. El modelo 1

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

permite observar que la afinidad vocacional-profesional no ejerce un efecto estadísticamente significativo sobre la probabilidad de fracasar en el primer nivel de carrera, una vez se controla la influencia del resto de predictores considerados. Asimismo, el género y el tipo de colegio del que provienen los estudiantes tampoco tienen un impacto significativo. Por el contrario, el lugar de procedencia, la jornada de estudio, la edad, el tipo de carrera seleccionada y el estrato socioeconómico se relacionan de manera significativa con la probabilidad de fracaso académico temprano. Según estos resultados, los estudiantes provenientes de otra provincia, que estudian en jornada diurna, con mayor edad, pertenecientes a carreras del área de ciencias exactas y que poseen un nivel socioeconómico bajo presentan una probabilidad significativamente mayor de fracasar en primer nivel de carrera.

Tabla 3. Resultados de los análisis de regresión logística efectuados: fracaso y deserción académica temprana

<i>Predictores</i>	<i>Modelo 1: Fracaso académico temprano</i>		<i>Modelo 2: Deserción académica temprana</i>	
	β	<i>Exp (β) Odds Ratio (OR)</i>	β	<i>Exp (β) Odds Ratio (OR)</i>
Lugar de procedencia (Pichincha = 0)				
<i>Otras provincias (1)</i>	0.69***	1.99	0.26	1.30
Jornada de estudio (Nocturna = 0)				
<i>Diurna (1)</i>	0.75**	2.12	0.60	1.82
Tipo de Colegio (Fiscal - Municipal = 0)				
<i>Particular - Fiscomisional (1)</i>	0.21	1.23	0.08	1.08
Género (Femenino = 0)				
<i>Masculino (1)</i>	0.26	1.30	0.26	1.30
Edad	0.08*	1.08	0.04	1.04
Estatus Socioeconómico (Bajo = 0)				
<i>Medio (1)</i>	-0.36*	0.70	-0.43*	0.65
<i>Alto (2)</i>	-0.90***	0.41	-1.68***	0.19
Tipo de Carrera (Ciencias sociales y humanidades = 0)				
<i>Ciencias exacta (1)</i>	0.56**	1.75	0.23	1.25
Afinidad profesional (Si = 0)				
<i>No (1)</i>	0.22	1.25	0.49*	1.63
Constante	-3.50***	0.03	-3.13**	0.04
N	1033		1033	
R ² de Nagelkerke	0.09		0.07	
-2 log-likelihood	1146.28		779.36	

Nota: *p < 0.05 (5%); ** p < 0.01 (1%); ***p < 0.001 (0.1%).

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) y datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017-2018. Elaboración propia.

Con respecto al modelo 2 se puede verificar que la afinidad vocacional-profesional efectivamente impacta sobre la probabilidad de desertar de la carrera elegida en primer nivel. De igual manera, el estrato socioeconómico del estudiante también ejerce un efecto estadísticamente significativo. El resto de predictores del modelo no se relacionan de modo significativo con la probabilidad de deserción académica temprana. Considerando los Odds Ratio (OR) estimados, aquellos estudiantes cuyas preferencias profesionales no coinciden con la carrera elegida tienen una probabilidad 1.63 veces mayor de desertar en primer nivel que aquellos que si cuentan con una afinidad vocacional hacia la profesión seleccionada. En el caso del nivel socioeconómico, quienes pertenecen a un estrato bajo tienen 5.26 veces más

probabilidad de desertar que los estudiantes de estrato alto y 1.54 veces más probabilidades de desertar que los estudiantes de estrato medio.

Las pruebas ómnibus de los coeficientes del modelo 1 y 2 producen resultados significativos. El modelo 1 permite predecir correctamente el 72.6% de los casos, mientras que el modelo 2 tiene una capacidad predictiva del 86.4% (considerando un punto de corte de 0.5). No obstante, ambos modelos tienen una mayor capacidad para predecir los casos de éxito y permanencia académica antes que los casos de fracaso y deserción temprana. Por último, mediante prueba chi-cuadrado se pudo verificar que en casos de fracaso académico temprano aquellos estudiantes que no tienen afinidad vocacional hacia la carrera estudiada tienen una mayor probabilidad de desertar de manera temprana que quienes sí cuentan con dicha afinidad ($\chi^2 = 6.13$; $p = 0.013$). Esto sugiere que si bien la afinidad entre preferencias profesionales y carrera seleccionada no determina las probabilidades de fracaso académico, esta compatibilidad resulta importante en términos de repitencia. Por lo tanto, la falta de afinidad vocacional con la carrera escogida reduce las probabilidades de continuar con los estudios una vez se produce un escenario de fracaso académico temprano.

5.- Conclusiones

Las pruebas finales de validez de constructo y confiabilidad aplicadas permiten confirmar que el CIPRO-UPS, en su versión definitiva, cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias. De esta manera se finaliza con el proceso de construcción de un instrumento propio para la medición de intereses y preferencias profesionales por parte de la UPS-Ecuador, siendo una herramienta fundamental para el fortalecimiento de sus procesos de orientación vocacional y profesional. Por otra parte, los análisis de regresión logística efectuados contribuyen a ampliar la literatura relativa al abandono universitario a través de dos hallazgos importantes: a) la afinidad vocacional con la carrera elegida no impacta de modo significativo en el fracaso académico temprano, evidenciándose que la aprobación exitosa de los niveles iniciales de carrera no responde a factores vocacionales, siendo necesario explorar otros posibles predictores como los hábitos de estudio, habilidades de aprendizaje o competencias previas; b) la compatibilidad entre preferencias profesionales y carrera elegida efectivamente juega un papel explicativo en términos de abandono universitario temprano, esto sugiere que la afinidad vocacional estimula la permanencia en los primeros niveles, posibilitando respuestas de afrontamiento ante situaciones de fracaso académico más enfocadas en la repitencia que en la deserción.

6.- Bibliografía

- Bravo Torres, G., y Vergara Tamayo, M. A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35-48.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge
- Carrillo Regalado, S., y Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 09-34.
- Castro, M. I., Zumárraga, M. R., Boada, M. J., Escobar, P., Peñaherrera, L., González, Y., Luzuriaga, J., y Romero, J. C. (2016). *Elaboración de Cuestionarios de Intereses Profesionales y de Personalidad para el programa de Orientación Profesional de la*

- Unidad de Admisiones de la Universidad Politécnica Salesiana. Congresos CLABES, VI. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1707>
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 110-135.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1).
- Gómez Sánchez, D., Oviedo Marín, R., y Martínez López, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TECNOCENCIA Chihuahua*, 5 (2).
- 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. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), pp. 1151-1169.
- Marín Sánchez, M., Infante Rejano, E., y Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Oviedo, H. y Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4).
- Rey, R., y Diconca, B. (2014). Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la Republica. Congresos CLABES, IV. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1022/1047>
- Ríos, R., y Pineda, L. (2014). Factores relacionados con deserción temprana en estudiantes de medicina. Congresos CLABES, IV. Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_152.pdf
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Steren Dos Santos, B., Arriága García, J., y Costa Morosini, M. (2013). Una visión integral del abandono. Porto Alegre: Edipucrs.
- Zumárraga, M. R., Castro, M. I., Romero, J. C., Escobar, P., Boada, M. J., Armas, R., Luzuriaga, J., y Gonzáles, Y. (2017). Medición de intereses profesionales en estudiantes universitarios y un abordaje exploratorio de su relación con el desempeño académico. Congresos CLABES, VII. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1621/2358>

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**TERREMOTO: UNA SACUDIDA DE VIDA, LA DELGADA LÍNEA ENTRE EL
ABANDONO Y LA PERMANENCIA ESCOLAR**

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Serrano Díaz Laura

Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
pachicoria@gmail.com

Cruz Ochoa Cristian

Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
crizerocha@gmail.com

Avendaño Martínez José Alberto

Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
javendano.cat@uabjo.mx

Resumen. El presente trabajo tiene como propósito socializar los factores de vulnerabilidad y su impacto en el abandono escolar de tres estudiantes que sufrieron la pérdida total de sus viviendas, víctimas del terremoto del 7 de septiembre de 2017, que devastó específicamente la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México; siendo un parteaguas para develar y discernir los factores que los aquejan y generar planes de acción que brinden apoyo a estudiantes en situaciones similares y evitar que abandonen sus estudios por esta causa. Para la identificación de dichos factores se utilizó la historia de vida como herramienta metodológica para la recolección de datos, a través de la realización de entrevistas a profundidad se identificaron factores predominantes entre ellos, la idea en común de abandonar sus estudios para conseguir trabajo y ayudar económicamente a sus familias, aseverando que en ningún momento se brindó un apoyo tanto psicológico como económico que estuviera centrado en el estudiante, el cual pudiera brindarle la oportunidad de continuar con sus estudios; así mismo dicha incorporación laboral a la par de su desarrollo académico y de los efectos psicológicos en ellos, mermó su desempeño escolar; siendo al mismo tiempo acosados por compañeros de clases a través de las redes sociales; sin hacer referencia a la vulnerabilidad inherente a ellos al ser estudiantes foráneos. Si bien es cierto que cualquier tipo de desastre natural es impredecible, lo único seguro en estos casos son las situaciones devastadoras que traen consigo; lo que denota que en el ámbito educativo aún queda mucho por hacer, empezando por identificar los factores que los afectan, para generar planes de acción que le permita a la institución afrontarlas y actuar eficazmente. Emanado de todo lo anterior, se plantea la gestión de becas económicas institucionales que les permita a los estudiantes continuar con sus estudios y evitar su abandono a causa de su inclusión laboral, concientizar a la comunidad estudiantil y académica sobre el impacto escolar y psicológico

en los afectados y proporcionar las facilidades para su reincorporación y permanencia; así como también, diseñar acciones para brindarles apoyo psicológico que les permita desarrollar su resiliencia.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono Escolar, Permanencia, Factores de vulnerabilidad, Estudiantes foráneos, Resiliencia.

I. Introducción

En la actualidad, los desastres naturales cada día son más frecuentes, como efecto inherente al cambio climático de nuestro planeta, en el caso de México; Oaxaca, es uno de los estados con mayor actividad sísmica; “esta actividad está asociada al proceso de subducción de la Placa de Cocos por debajo de la Placa de Norteamérica” (Nuñez Cornu & Ponce, 1989, pág. 590).

Siendo las 23:49:18 horas del jueves 7, de septiembre de 2017, un fuerte movimiento irrumpió súbitamente la calma de la noche, un movimiento que no solo sacudía a la tierra, sino la propia vida; un terremoto de 8.2 grados en la escala de Richter sacudió al estado de Oaxaca, México, siendo la región del Istmo de Tehuantepec una de las zonas más devastadas, localidad ubicada a 280 kms de la ciudad capital, resultado alrededor de 180 mil personas afectadas, 60 mil 600 viviendas dañadas, 82 muertos y 3 mil 476 escuelas en mal estado (Jiménez Leyva, 2017).

El panorama era desolador, ver una región tan emblemática convertida en escombros; el dolor, la angustia y la desesperación eran sentimientos constantes y perceptibles, Oaxaca se paralizó. La gente salió a la calle e inmediatamente comenzó ayudar; los servicios telefónicos se saturaron en segundos; la mayoría de las personas querían saber cómo se encontraban sus familiares y conocidos, más aún, aquellos que tenían familiares en aquella región, las redes sociales y los medios de comunicación jugaron un papel importante para informar lo sucedido. A las pocas horas fue notificada la suspensión de toda actividad laboral y académica hasta nuevo aviso, dando prioridad a la revisión de los inmuebles, escuelas, oficinas entre otras, y procurar la integridad de las personas; fue una noche larga para los Oaxaqueños.

Sin embargo, una distinción que caracteriza a los mexicanos es la solidaridad y colaboración para afrontar situaciones como está y salir adelante; el apoyo no tardó en llegar, mucha gente donó víveres a través de los centros de acopio; por lo que respecta a la Facultad de Medicina y Cirugía de la UABJO, trabajadores, docentes, y los estudiantes recolectaron víveres y además organizaron brigadas médicas conformadas por estudiantes de 5to año de la licenciatura para trasladarse a las zonas más afectadas y brindar atención a la población más necesitada, fueron los mismos estudiantes y algunos trabajadores quienes personalmente se encargaron de la recolección, clasificación y entrega de los mismos, como se muestra en la figura 1.



Figura 5. Recolección y organización de víveres.

No obstante y a pesar de la ayuda nacional e internacional, el grado de afectación en el estado era crítico, al punto de declararla zona de desastre; había zonas incomunicadas, las cuales habían quedado sin los servicios básicos y las afectaciones carreteras hacían aún más complicado el abastecimiento de víveres, se instalaron cocinas comunitarias, albergues temporales y con el tiempo, llegaron los apoyos para la reconstrucción de casas, aunque hasta el día de hoy han hecho progresos considerables, siguen siendo insuficientes. Ante esta situación, los estudiantes foráneos originarios de esta región y residentes en la ciudad de Oaxaca, retornaron a su lugar de origen para conocer la situación real de sus familias y afrontarla juntos. Debido al déficit devastador derivado del terremoto, en la mayoría de los casos, y debido al tiempo de estancia con su familia, dicho factor repercutió en su vida académica, los programas de apoyo tanto estatales como federales no contemplaron algún tipo de apoyo centrado en los estudiantes foráneos víctimas del terremoto de nivel superior que les permitiera continuar con sus estudios, quizás las primeras interrogantes a plantear serían: ¿Con qué recurso económico solventarían los gastos que conlleva ser estudiante foráneo? ¿Podrían continuar con sus estudios, a pesar de la carga emocional que atravesaban? ¿Sería inminente su irrupción temprana en el ámbito laboral para subsistir? ¿Contemplarían la posibilidad de abandonar sus estudios para ayudar a sus familias?

II. Metodología

Es cada vez más difícil ignorar, que los fenómenos naturales son impredecibles, lo único factible que se puede hacer ante situaciones de esta magnitud, es diseñar un plan de acción centrado en el estudiante, el cual procure centrar su interés en la permanencia de los mismos, es decir que el bienestar del estudiante sea una prioridad institucional. Por lo tanto, para lograr dicho plan, se debe empezar por distinguir los factores que lo aquejan, las situaciones que enfrentan y la vulnerabilidad social a la cual se encuentran expuestos. Para este propósito, se realizó un estudio cualitativo de casos, que consiste “...en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f. p.3); utilizando la entrevista a profundidad como herramienta para la recolección de datos, la cual Robles (2011) la define como “reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”(p.1). Las entrevistas fueron realizadas a 2 estudiantes mujeres y un estudiante varón; cabe señalar que se consideró trascendental recuperar la narración de sus

experiencias de su propia voz, como una forma de establecer vínculos cercanos que permitirán comprender su realidad desde su contexto. Se acordó con los participantes salvaguardar su identidad y se explicó el propósito de este trabajo; las entrevistas fueron realizadas dentro de la facultad en horarios establecidos por los participantes.

Como parte del proceso de recogida de la información, se puso especial énfasis en dos ejes de análisis, identificar los factores de vulnerabilidad que impactaron su desarrollo académico y los factores resilientes que les permitieron lograr su permanencia en la institución; cabe señalar que dentro de los factores de vulnerabilidad, fueron considerados los aspectos emocionales, económicos y académicos.

A partir de los datos recolectados se identificó una serie de cuestiones comunes entre los estudiantes entrevistados, coincidieron ser estudiantes foráneos, originarios de la región del Istmo, específicamente de Salina Cruz y Juchitan, una estudiante, en particular, indicó vivir sola en la ciudad, mientras que los otros dos refirieron vivir con su papá y tía respectivamente. Todos ellos sufrieron pérdida total de sus casas como consecuencia del terremoto. Esto permitió a continuación analizar los factores de vulnerabilidad que enfrentaron, no sin antes definir el enfoque con el cual se abordó el término, para la Real Academia Española (2017) ser vulnerable significa: “Que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”, sin embargo autores como Feyto (2007) considera dos elementos inmersos en este concepto, los elementos externos de riesgo a los que cualquier persona está expuesta en diversas situaciones y al elemento interno, que se refiere a la capacidad o riesgo de no tener los recursos necesarios para afrontar dichas situaciones.

Es evidente en este caso, que la parte emocional jugó un papel primordial como factor de vulnerabilidad, al momento de afrontar la situación, retornar a su hogar y reconocer que el esfuerzo de sus familias se había convertido en escombros; ver a sus padres afectados en todo sentido, percatarse de las condiciones tan limitadas en las que se encontraban y presenciar el momento en que una máquina destruye lo poco que queda. De propia voz expresaron lo siguiente:

[...] llegó y después de tener una casa, mi mamá estaba en la calle, en una enramada con una cama, muy muy mal, me dio mucha tristeza la verdad, entonces me bajé del taxi y veo a mi mamá saliendo, corriendo, llorando abrazarme, se me rompió el corazón.

[...]ver como se destruía y no solo eso sino al pasar de los días ver como una máquina destruye tu casa completamente, así, tu estás parado, afuera, viendo nada más, son cosas que te marcan completamente.

[...] nunca pensé ver a mi mamá tan afectada por algo.

Sin embargo no solo es la carga emocional, sino también la situación económica resultante, fue y aún es, el siguiente factor a afrontar, desencadenada por una región económicamente paralizada, sin casas donde resguardarse, sin servicios básicos y expuestos a condiciones

ambientales inciertas. No obstante, para los estudiantes llegó el momento de reincorporarse a su vida académica.

A pesar de su realidad, la urgencia y el deber de atender su situación académica, regresaron a la ciudad y por ende a la facultad, y al hablar de este tema, una estudiante señaló haber tenido problemas con una profesora, referente a sus inasistencias, y que a pesar de haber explicado su situación, la profesora se mostró apática con ella, situación que repercutió en su evaluación; por su parte la otra estudiante refirió poca empatía por parte de una profesora, pese a ello, no tuvo mayor repercusión en su caso, sin embargo, dicha apatía evitó que comentaran lo sucedido con otras personas, dando pauta a establecer lazos de apoyo solamente con estudiantes damnificados, ya que en algunos casos sus propios compañeros no afectados utilizaron *memes* para burlarse de ellos, situación que los incomodaba.

En cuanto al estudiante varón, la situación fue distinta, recibió todo el apoyo de sus profesores y compañeros de clase, siendo el mismo grupo quien lo apoyo con la recolección de víveres, los cuales él mismo llevó a su lugar de origen para su repartición.

Con el paso de los días, su situación económica se tornaba cada vez más difícil, factor que los obligó a incorporarse al ámbito laboral, buscando un trabajo de medio tiempo que les permitiera continuar con sus estudios y solventar sus gastos, señalando lo siguiente:

[...] tuve que meterme a trabajar en una pizzería, para pagarme mi comida, venir a la escuela, el camión y así. En los primeros momentos en los que yo empezaba a trabajar pensé en dejar la escuela...dentro de esos meses que empecé a trabajar pase muchas cosas, había días que no tenía dinero, no tenía nada, y pues decía, que hago en la escuela, mejor me pongo a trabajar y le ayudo a mis papas ahorita que no tienen y cosas así. Y ya después lo platicaba con mi amiga y pues me decían no pierdas la cabeza, tu tranquila y ya, era como regresar de nuevo a donde estaba y decir va.

[...] el trabajar mermó mi desempeño académico, porque en primera, el cansancio; yo trabajaba en la tarde, entraba a las 2 de la tarde y salía hasta que estuviera limpia la última cosita, entonces eran como a las 11, 11.30 de la noche y a esa hora me iba a la casa caminando sola. A esa hora ya no había camiones y el taxi era muy caro y a esa hora llegar a mi casa por ejemplo a las 12 de la noche y decir “tengo hambre” y ver que tienes y que te haces, y ya te dan la una, y mañana tengo un examen, no me puedo dar el lujo de dormir, porque si me duermo, me quedo dormida y amanece y ya no soy nada. Mi rendimiento bajó.

[...] Los primeras dos semanas mis papás me decían tenemos ahorrado, tenemos dinero y con eso, pero después con los gastos de la reparación de la casa, la comida, la renta, pues empecé a decir, no, mejor me salgo, me busco un trabajo y los apoyo y ya después regreso, me doy de baja temporalmente y así estuve, pero mis papás afortunadamente nunca me lo permitieron.

Dentro de los aspectos identificados hasta ahora, es importante señalar que además de tener la carga emocional de la situación por la que atravesaban, y buscar un trabajo para tener un sustento económico con el cual sobrevivir, mismo que mermó en parte su desempeño académico, todos ellos refirieron sentirse una carga para su familia, sentirse solos al no poder externar sus sentimientos a su familia y fingir fortaleza ante ellos.

[...]Me sentía sola, sola en cuanto a que yo tenía apoyar a mis papas, para no generarles un gasto más innecesario, más que nada sola en tanto a mi vida personal. Como persona creo que madure y crecí, sola y a malos tratos pero crecí.

[...] Como les voy a estar dando más lata, o más problemas con los que ya la vida nos dio, tuve que buscar un impulso sola, yo regresaba a mi casa y veía a mis papás tristes y ver que nos querían dar el apoyo que ellos tampoco tenían, era horrible, y yo decía: no les voy a dar más molestias, no les voy a fallar, tengo que salir adelante, tengo su apoyo y tengo que agradecerles todo lo que han hecho por mí.

[...] Mamá yo veo como estas, y aun así después de todo te quiero expresar más, oséa, quiero que cargues más conmigo, tener una carga más, no.

Ninguno de estos estudiantes recibió atención psicológica, sus amigos más allegados fueron las personas con quienes compartieron su sentir y quienes los animaban. Sin embargo y a pesar de la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban, también se identificó un factor resiliente que les permitió asegurar su permanencia en la institución, *la familia*. Entendiendo la resiliencia como la "...capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad" (Grotberg, 1995), para Gómez & Kotliarenco (2010) "El enfoque de la resiliencia familiar plantea que existen factores protectores cuya definición apunta a la función de "escudo" que ciertas variables cumplen sobre el funcionamiento familiar para mantenerlo saludable y competente bajo condiciones de estrés" (p. 111). Como ellos lo expresan:

[...] hay veces que no encuentras una motivación para seguir más que tú misma, y a veces dudas de tus capacidades. Me hubiera gustado encontrar un apoyo emocional, que me dijeran tu puedes, todo va a salir bien, cualquier cosa aquí voy a estar. Solo mi familia me dio ese apoyo. Nadie más

[...] volví a mi cuarto, me senté y dije ¿Qué voy hacer? Y pues otra vez volví al tema de mis papás, dije bueno ellos también están haciendo un esfuerzo y también están invirtiendo en mí, y si ya se les perdió algo no se les puede perder otra cosa, porque entonces sí, ya sería catastrófico para ellos, decirles sabes que, no puedo, o no puedo manejar esta situación. Mejor decirle a mi mama si yo puedo pues tú también puedes, y creo que fue eso a lo que me aferré.

[...] lo sobrelleve al estar con mi tía, yo creo que si hubiera estado solo me hubiera deprimido, la convivencia con mi tía, no estaba solo, cualquier cosa subía

con ella, platicábamos, me decía que mi familia estaba bien, esas cosas me dejaban tranquilo, ella tenía comunicación con ellos.

III. Conclusiones

Podemos concluir, que a partir de develar las experiencias de estos estudiantes, hemos sido capaces de comprender la carga emocional con la que cualquier estudiante en un entorno de tal naturaleza lleva consigo, la situación económica a las que se enfrentan y las consecuencias que conlleva trabajar y estudiar a la vez.

Este estudio arroja resultados que subrayan las evidencias que en el ámbito educativo aún queda mucho por hacer, para atender integralmente a estudiantes víctimas de desastres naturales, defendemos la idea que se debe redoblar esfuerzos por generar programas de apoyo para ellos, es necesario considerar la generación de becas económicas, ya sea a nivel estatal o federal o inclusive a nivel institucional, que les brinde la oportunidad de continuar con sus estudios, diseñar programas de intervención psicológica que los ayuden a superar sus problemas emocionales, que les doten de herramientas que les permitan potenciar su resiliencia y superar las adversidades, así como brindarles acompañamiento durante el proceso, concientizar a todos los actores inmersos en el contexto educativo sobre el impacto que causa en la vida de los afectados, fomentar la solidaridad y redes de apoyo a estudiantes en situaciones vulnerables. Es a través de acciones como estas, lo que permitirá a los estudiantes superar la delgada línea entre el abandono y la permanencia escolar.

Sabemos que existen diversos estudios que abordan aspectos sobre el abandono y la permanencia escolar, si bien identificar los factores que inciden es importante, lo es también como investigadores generar propuestas que puedan ser socializadas para su implementación, no como una simple receta de cocina, sino como una propuesta que pueda ser adaptada a un contexto que lo requiera, entendiendo que las experiencias son únicas e irrepetibles.

En este sentido, somos capaces y estamos a tiempo de hacer algo por nuestros estudiantes y no esperar a que sean una cifra más en las estadísticas de abandono.

Agradecimientos

A los estudiantes que participaron en la presente investigación, nuestro infinito agradecimiento por permitirnos ser el medio con el cual buscamos sean escuchados, que a través de develar sus experiencias puedan ayudar a otros en su misma situación.

Referencias

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Obtenido de LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>

Feyto, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(3), 7 - 22.

Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-

132. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129448/Resiliencia-familia-un-enfoque-de-investigacion-e-intervencion-con-familias-multiproblematicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children:. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*(8).
- Jiménez Leyva, M. (10 de Julio de 2017). 7 DE SEPTIEMBRE, EL DÍA DEL DESASTRE DE OAXACA. *NVI Noticias*. Recuperado el 01 de Agosto de 2017, de <https://www.nvinoticias.com/nota/72498/7-de-septiembre-el-dia-del-desastre-de-oaxaca>
- Núñez Cornu, F., & Ponce, L. (1989). Zonas sísmicas de Oaxaca, México: Sismos máximos y tiempos de recurrencia para el periodo 1542 - 1988. *Geofísica Internacional*, 28(4), 587 - 641.
- Real Academia Española. (2017). *Real Academia Española*. Recuperado el 2018 de Agosto de 20, de Diccionario de la Lengua española: <http://dle.rae.es/?id=c5dW2by>
- Robles, B. (Septiembre - Diciembre de 2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Scielo*, 18(52). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EL ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIVEL UNIVERSITARIO. APROXIMACIONES AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

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

Ordaz Monroy, Adriana Anabel

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México
ordaza@uaeh.edu.mx

García Robelo, Octaviano

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México
droctavianogarcia@gmail.com

Resumen. El rendimiento académico como indicador de eficiencia y calidad de la educación superior, constituye una preocupación constante para las instituciones a nivel mundial, por lo que desde hace cinco décadas ha sido un tema relevante dentro de la investigación a fin de explicarlo y dar respuesta a las problemáticas asociadas, tales como el abandono, rezago, reprobación, entre otras (Guzmán, 2012). Sin embargo, dada su complejidad, derivada de los múltiples factores y variables que inciden en este, la consulta de investigaciones sobre el tema arroja un gran número de trabajos abordados desde diferentes perspectivas que coinciden en la relevancia de la temática, pero sobre todo en la falta de soluciones que permitan prevenir y disminuir los problemas relacionados con el rendimiento académico y contribuir a su mejora. En este sentido, surgen las interrogantes, ¿cuál es el abordaje sobre la investigación del rendimiento académico en la universidad? ¿cómo han sido estudiados los problemas asociados al rendimiento y de qué manera podría influir en la solución al problema?, ¿por qué la temática del rendimiento ha sido tan abordada y sigue representado un problema sin resolver dentro de la investigación educativa? Por ello, a partir de la consulta de investigaciones relacionadas al rendimiento académico en el contexto universitario a nivel nacional e internacional, se realizó el trabajo que se comparte en este espacio y que constituye parte de un proyecto de investigación en proceso de construcción en una Universidad Pública Estatal Mexicana. El trabajo, presenta un primer acercamiento al estado del conocimiento sobre el rendimiento académico universitario como el principal indicador de problemas educativos, entre ellos el abandono; por lo que, a partir de un ejercicio de análisis, en un primer momento se aborda como se ha problematizado la temática, encontrando que existe un diverso número de conceptos relacionados a ella. Asimismo, se presenta desde qué enfoques teóricos y metodológicos se ha trabajado, los principales hallazgos y finalmente un apartado sobre algunas limitaciones encontradas en torno al estudio del rendimiento

académico en el que se plantean supuestos para analizar por qué los problemas relacionados a este aún siguen siendo temas sin resolver. Lo anterior, busca generar un espacio de reflexión sobre los planteamientos, a fin de retroalimentar y fortalecer el proyecto, de manera que este permita disminuir el abandono en la universidad, lograr que los estudiantes concluyan con éxito sus estudios y con ello puedan contribuir al desarrollo de su país y el mundo.

Descriptor o Palabras Clave: Rendimiento académico, Educación Superior, Abandono

1. Introducción

El rendimiento académico como indicador de eficiencia y calidad de la educación superior, constituye una preocupación constante para las instituciones a nivel mundial, por lo que desde hace cinco décadas ha sido un tema relevante dentro de la investigación a fin de explicarlo y dar respuesta a las problemáticas asociadas, tales como el abandono, rezago, reprobación, entre otras. Sin embargo, dada su complejidad, derivada de los múltiples factores que inciden en este, la consulta de investigaciones sobre el tema arroja un gran número de trabajos abordados desde diferentes perspectivas que coinciden en la relevancia de la temática, pero sobre todo en la falta de soluciones que permitan disminuir los problemas relacionados con el rendimiento académico y contribuir a su mejora.

En este sentido, surgen las interrogantes, ¿cómo ha sido abordado el rendimiento académico en nivel universitario?, ¿por qué la temática ha sido tan abordada y sigue representado un problema sin resolver desde la investigación educativa? Por ello, a partir de la consulta de investigaciones relacionadas con el rendimiento académico en el contexto universitario a nivel nacional e internacional, se realizó el presente trabajo que constituye un primer acercamiento al estado del conocimiento de un proyecto de investigación de estudios de posgrado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en México; por lo que, a partir de un ejercicio de análisis y sistematización que se especifica a detalla en la metodología empleada, en un primer momento se plantea como se ha problematizado la temática desde los fenómenos relacionados a ella, posteriormente se recuperan algunos trabajos científicos presentando de forma general los enfoques teórico-metodológicos y los principales hallazgos.

Finalmente, a modo de conclusión y como producto de los apartados anteriores se plantean algunas reflexiones que servirán de guía para orientar la reflexión y análisis en este espacio y a partir de ello repensar sobre la complejidad del estudio del rendimiento académico universitario y la necesidad de buscar nuevas estrategias encaminadas a encontrar posibles respuestas desde la investigación educativa.

2. Metodología

El procedimiento que fundamenta este trabajo, parte de la definición de los objetivos y preguntas de un proyecto de investigación de estudios de maestría, el cual está dirigido a detectar aquellas variables que predicen el rendimiento escolar en programas educativos de la UAEH y partir de ello generar conocimiento que permita el diagnóstico y prevención del fracaso escolar, en este sentido, se dio paso a la construcción del estado del conocimiento

que sirviera para analizar lo que se ha realizado al respecto, encontrar posibles lagunas y fundamentar teórica y metodológicamente la investigación, por lo que se realizó una búsqueda exhaustiva de trabajos académicos relacionados con el rendimiento en nivel universitario tanto a nivel nacional como internacional, realizando consultas en bases de datos y bibliotecas digitales, especialmente; toda vez recabada la información se elaboraron fichas analíticas para cada investigación en las que se describieron los objetivos, problema de investigación, enfoques teóricos-metodológicos y los principales hallazgos, lo que ayudó a la creación de una matriz de análisis en la que se colocaron estos elementos, a partir de ello, se crearon tres categorías que permitieran identificar los problemas asociados al rendimiento, los enfoques teórico metodológicos y los principales hallazgos, para finalmente crear una tercer categoría que girara en torno a la reflexión y supuestos de lo encontrado.

3. Fenómenos asociados al estudio del rendimiento académico universitario

Con base en las investigaciones revisadas, cuando se habla y problematiza al rendimiento académico en la universidad surgen conceptos como el: abandono, deserción, fracaso académico, éxito escolar, bajo rendimiento, reprobación, rezago y eficiencia terminal, entre los más frecuentes e importantes. Lo que ha llevado a la reflexión sobre la complejidad del rendimiento académico universitario, la multiplicidad de fenómenos y problemas relacionados a él y con ello la posible dificultad para investigarlo. En este contexto, al expresar que, si bien todas las manifestaciones del rendimiento se encuentran relacionadas entre sí, tienen mecanismos y características particulares que las distinguen y que requerirán tratamientos diferenciados.

Comúnmente, se encuentran trabajos de investigación centrados en el abandono o deserción de los estudiantes, por ejemplo, en los estudios de Guzmán (2012) y Bernardo, et al., (2015), se plantea que enfocar la investigación en el rendimiento académico permitirá encontrar factores que afectan de forma positiva o negativa y que de esta manera se podría contar con elementos para prevenir el abandono estudiantil; específicamente en el estudio realizado por estos autores se plantean las ventajas de realizar estudios predictivos con relación a la prevención del abandono.

Por su parte, Heredia & Camacho (2014), explican el problema del abandono o deserción escolar en la educación superior y los múltiples factores que pueden influir, realizando un análisis desde un enfoque cuantitativo la relación entre la motivación del estudiante y su rendimiento académico. De manera similar, en el estudio de Rodríguez (2007) se plantea la relación entre el rendimiento académico y las situaciones de abandono escolar, sosteniendo la necesidad de la predicción a partir de variables que permitan evitar el abandono estudiantil.

Los estudios realizados por Fresan (2014) y Sandoval (2017), también se centran en la problemática del abandono estudiantil universitario, para ello desde un enfoque cualitativo, consideran como sujetos de análisis a los estudiantes con menor número de créditos de aprobación, lo que evidencia la relación abandono versus rendimiento académico.

Algunos estudios, parten de la problemática del bajo rendimiento o bajos resultados por parte de los estudiantes, por ejemplo, se identifican los estudios realizados por Núñez, et al., (2014) y Heredia, Rodríguez & Vilalta (2014), quienes parten desde un análisis de los bajos resultados obtenidos en una asignatura y en las pruebas en ciencias de PISA, respectivamente, sosteniendo la importancia de realizar estudios sobre el grado de asociación del rendimiento con una serie de variables que lo pueden explicar y mejorar. De manera similar, Duque & Martínez (2014) y Velázquez (2011), relacionan los estilos de aprendizaje y la motivación, respectivamente, con el rendimiento de los estudiantes buscando identificar y explicar la influencia de estas variables, partiendo de la problemática de un bajo rendimiento.

Se identifican dos concepciones acerca del fracaso académico, por un lado, entendido y utilizado como sinónimo de abandono y por otro como el conjunto de problemáticas de reprobación, rezago y abandono. Específicamente en el estudio de Chong (2017), se plantea la necesidad de realizar un proyecto para crear mejores estrategias en el proceso enseñanza – aprendizaje, señalan que el hecho de que hoy en día, los alumnos cuenten con mayores posibilidades de acceso a la universidad, no se ha traducido en la mejora de su rendimiento y trae consigo un fracaso académico reflejando la importancia de estrategias para la disminución de los índices de reprobación y deserción.

De manera similar, Márquez (2015), plantea al fracaso como una de las prioridades de las instituciones educativas, por lo que elaboró un estudio que permitiera predecir los factores de riesgo de abandono y reprobación, en ese sentido se ve reflejada la asociación del fracaso con la reprobación y el abandono. Asimismo, Contreras et al., (2008), considera la importancia del fracaso relacionándolo con el bajo rendimiento académico de una universidad privada en Colombia, específicamente trabajando con los estudiantes que presentaron mayores dificultades en su rendimiento. Por su parte, Rodríguez (2011), propone el análisis de las posibles razones que inciden en el rendimiento académico del estudiante universitario vistas desde la perspectiva del propio estudiante como una necesidad prioritaria para analizar las causas del fracaso y encontrar soluciones ante este fenómeno.

De manera opuesta a las problemáticas antes citadas, también se destacan aspectos positivos, como es el caso del éxito académico. Para abordarlo, se toma en consideración las calificaciones o rendimiento de los estudiantes, así se distinguen los estudios de Gatica, (2007), quien parte de la necesidad de identificar las variables que influyen en el logro del éxito académico en los primeros años de la carrera médico cirujano de una institución de educación superior pública, al igual que Silva, Motte y García (sin fecha) quienes a partir de un estudio cualitativo destacan la importancia del éxito escolar considerando a los estudiantes con promedio superior a calificaciones de 9 e inferiores a 8.

También, se encuentran las investigaciones de González, López & Parra (fecha) quienes distinguen al éxito considerando las calificaciones, permanencia y la regularidad de los estudiantes como factores de éxito académico contemplando a las trayectorias escolares para predecirlo. Por otra parte, en el trabajo de Chaín, et al., (2003), se parte del supuesto de que es posible predecir el éxito escolar, sosteniendo que específicamente el rendimiento de los exámenes de admisión se relaciona con el éxito en la universidad.

Además de que la investigación refleja el análisis y problematización del rendimiento a partir de los fenómenos anteriores de manera independiente, también se detectan trabajos que no consideran a un solo fenómeno, sino que los relacionan entre sí como problemáticas asociadas al tema del rendimiento o desempeño académico. En este sentido se encuentran los estudios de Tonconi (2010) y Muradás (2016), quienes asocian al rendimiento con los bajos resultados y la deserción escolar, señalando que uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de diferentes universidades, es el bajo rendimiento académico, lo que provoca dejar sus estudios universitarios y con ello impactar en la pérdida de recurso para la escuela, la familia, la comunidad y el país.

Por su parte, en el estudio desarrollado por Sánchez (2013), se plantea al rendimiento escolar como parte de la trayectoria escolar, en donde se encuentra la reprobación, deserción, rezago y bajos índices de eficiencia terminal, sosteniendo la importancia de identificar los factores que inciden en el rendimiento durante el proceso enseñanza – aprendizaje. Asimismo, Izar, Ynzunza & López (2011), parten de la necesidad de averiguar qué factores influyen en el desempeño escolar, pues dentro de los principales problemas de la educación superior se encuentran los índices de reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal.

4. Estudios sobre el rendimiento académico universitario. Propósitos, enfoques metodológicos y principales hallazgos.

En el contexto internacional, se analizaron trabajos de investigación científica que si bien no se describen dentro del documento por cuestiones de extensión, derivado de un proceso sistemático y analítico nos lleva a concluir que la mayoría de las investigaciones parten de un enfoque cuantitativo, utilizando especialmente métodos estadísticos como análisis correlacionales, modelos incondicionales y regresión logística, en menor medida se encontraron estudios de tipo cualitativo basados principalmente en grupos focales y entrevistas semiestructuradas así como también algunos estudios parten desde un enfoque tipo mixto. De manera importante para el análisis y la reflexión, se detecta que, con base a los hallazgos, la mayoría de los estudios reporta la influencia de factores sociodemográficos, personales y previos al ingreso, destaca el grado de significancia de variables como el rendimiento previo, la asistencia a clases, rendimiento en otros cursos, prueba de admisión, el tiempo de dedicación a los estudios, escolaridad de los padres y la motivación. Sin embargo, cabe señalar que en algunas investigaciones también surgen otras variables explicativas como el ambiente institucional, la orientación vocacional, técnicas de estudio, madurez, autonomía, situación laboral, becas, estabilidad familiar, expectativas y la complejidad del plan de estudios. (Rodríguez, 2007; Bernardo, et. al. 2015; Núñez, et al. 2014; Guzmán, 2012; Contreras, et al 2008; Tonconi, 2010; Vázquez, 2015; Montero, Villalobos & Valverde, 2007; Heredia, Rodríguez & Vilalta 2014; Llorent, 2012; Espinosa, 2016; Márquez, 2015; Rodríguez, 2011)

Por su parte, en el contexto nacional, se analizaron investigaciones, de las cuales la mayoría abordan el objeto de estudio desde un enfoque cuantitativo a partir de métodos estadísticos como pruebas de independencia condicional, correlacionales, minería de datos, algunos lo hacen desde un enfoque cualitativo y pocos desde un enfoque mixto, en cuanto a los

hallazgos específicamente con relación a las variables que representaron un mayor nivel de significancia en el rendimiento y los problemas o fenómenos asociados a este, se encuentran por orden de importancia el promedio de bachillerato, condiciones económicas, la preparación de profesores, la situación laboral, examen de admisión, las expectativas, la situación laboral, habilidades sociales, edad, el apoyo familiar, y en menor medida o resaltados en una investigación también se encuentran los factores institucionales, estrategias y hábitos de estudio, cuestiones de salud y orientación vocacional. (Muradás, 2016; Gatica, 2007, Izar Inzunza & López, 2011, Bautista, 2009, Sánchez, 2013; Hernández, 2016; Chaín, et al 2003; González, López & Parra, sin fecha, Chong, 2017; Velázquez, 2011; Fresan, 2014; Sandoval, 2017; Heredia & Camacho 2014; Duque & Martínez, 2014.)

Al igual que en el contexto internacional, se puede vislumbrar que las variables tienen que ver con el perfil sociodemográfico, los estudios previos y también aparecen situaciones personales e institucionales que tienen que ver con el profesorado en mayor medida, los estudios predictivos desarrollados en el contexto mexicano tienden a centrarse en determinadas variables independientes para el análisis del desempeño o rendimiento académico, destacando en su mayoría las variables que tienen que ver con el perfil sociodemográfico de los estudiantes, los estudios previos y algunos elementos como las habilidades sociales y las variables psicológicas.

5. Reflexiones finales: algunas limitaciones en torno al estudio del rendimiento académico universitario

A modo de conclusión y derivado del análisis anterior, se considera conveniente reflexionar y precisar sobre aquellas limitaciones y posibles vacíos existentes en torno a los estudios del rendimiento académico universitario, sosteniendo la importancia de que las aproximaciones al estado del conocimiento que se plantean en este documento sirvan para profundizar en el tema y a partir del trabajo reflexivo, asumir una postura analítica y crítica del problema de interés.

Se detecta una diversidad de términos asociados al rendimiento académico universitario, específicamente que tienen que ver con problemáticas o fenómenos que han sido definidos concordando con lo que plantea Camarena (1985), como las manifestaciones más importantes del rendimiento académico, y que principalmente tienen que ver con el abandono o deserción escolar, bajo rendimiento, rezago, reprobación, fracaso académico, éxito escolar y eficiencia terminal. En la mayoría de las investigaciones dichos conceptos son utilizados indistintamente, existe una falta de claridad al conceptualizar estos fenómenos en algunos casos y en ocasiones se utilizan múltiples conceptos que se relacionan entre sí, pero sin fundamentos explícitos.

Si bien el rendimiento académico y los fenómenos en torno a él están asociados a una serie de factores que definen la trayectoria del estudiante universitario y que se deberían considerar puesto que la realidad estudiantil es heterogénea y no todas las variables aplican de la misma forma en todos los estudiantes y contextos, se detecta la carencia de estudios holísticos que permitan explicar el fenómeno en un sentido amplio. Específicamente se detecta que la mayoría de los trabajos investigativos se centran en algún factor o variables determinadas,

especialmente la mayoría se centran en las variables sociodemográficas y personales. Se puede identificar que la mayoría de los estudios en el marco internacional o nacional, tienden a centrarse en determinada carrera universitaria o muestra representativa de alumnos, reflejando así la falta de impactar en contextos más amplios, esto tomando en cuenta que la mayoría de los estudios mantiene un enfoque cuantitativo que posibilitaría la elaboración de estudios a nivel macro y con un mayor impacto.

Finalmente, se refleja que las investigaciones concluyen satisfactoriamente detectando variables que influyen o se asocian a determinados contextos, sin embargo se aprecia que en la mayoría culminan con aportación o sugerencias en cuanto a la mejora de planes, generación de estrategias de orientación vocacional, mejora de las tutorías, del desempeño docente, etc. pero pocos permiten ofrecer herramientas para predecir o para favorecer en futuros contextos, por lo se ve la necesidad de profundizar y brindar desde la investigación herramientas de diagnóstico y predicción, a fin de que el rendimiento y los problemas asociados a él no sigan siendo una problemática no resuelta.

Referencias

Bautista, V. (2009). Factores en el desempeño escolar y la eficiencia terminal: el caso de la escuela normal de especialización, turno vespertino. Tesis de licenciatura. México: UNAM

Bernardo, A. et al. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, (16), Junio, pp. 63-84. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/> D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>

Camarena, R., Chávez, A. & Gómez, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 53. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm

Chaín, et al. (mayo - 2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15505105.pdf>

Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47 (1). pp. 91-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>

Contreras, K. el alt. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, núm. 22, pp. 110-135. Universidad de Norte.

Duque, C. & Martínez, K. (2014). Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de una institución universitaria, en Heredia, Y. y Camacho, D., Factores que afectan el desempeño Académico. México: Editoras, 259-294.

Espinosa, E. (2016). Rendimiento académico y eficiencia terminal de los estudiantes de la carrera de Fisioterapia del POLISAL, UNAN; 5 | (14),37-45.

Fresán, D. (2014). Estudio sobre el abandono escolar en un grupo de estudiantes del área de las ciencias sociales. Tesis de Maestría. Unam

Gatica, F. (2007). Variables que intervienen en el éxito académico en estudiantes de la licenciatura en Medicina de la UNAM, generación 2002-2003. Tesis de Maestría, México: UNAM.

González, G., López, R. & Parra, M. (sin fecha) ¿éxito o fracaso académico en la universidad de sonora?. Ponencia. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178908763.pdf>

Guzmán, M. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México. (Tesis Doctoral). España: Universidad Complutense de Madrid

Heredia, Y. & Camacho, D. (2014). Factores que afectan el desempeño Académico. Ciudad de México: EDITORAS, 251-258.

Heredia J, Rodríguez A. & Vilalta J. (2014). Predicción del rendimiento en una asignatura empleando la regresión logística ordinal. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(1), 145-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100009>

Hernández, I. (2016). Análisis de variables predictoras de desempeño académico asociadas a la trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la UPN. (Tesis de maestría). Puebla, México: Universidad Benemérita Autónoma de Puebla.

Izar, J. M., Ynzunza, C. B. & López, H. (2011, enero-junio). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 12. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num12/opini3n/Izar-desempeño academico.html](http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/Izar-desempeño_academico.html)

Llorent, V. (2012). El éxito y fracaso académico en las universidades españolas: factores personales. Ponencia congreso internacional virtual sobre innovación pedagógica y praxis educativa, Sevilla. España.

Márquez, C. (2015). Predicción del fracaso y el abandono escolar mediante técnicas de minería de datos. Tesis doctoral

Montero, E., Villalobos, J. y Valverde A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. RELIEVE, (13) 2, 215-234. Recuperado de: www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm

Muradás, M. (2016). Diagnóstico de algunos factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil de los alumnos de la Universidad Politécnica del Centro. *Perspectivas docentes, textos y contextos*, 59.

Núñez, J. et al. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 145 -172. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17529569007>

Rodríguez, J. (2011). Fracaso académico en la universidad. Un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas. (Tesis de doctorado). Universitat Jaume.

Rodríguez, M. (2007). Análisis multivariado del desempeño académico de universitarios de Química. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1800/5491_rodriguez_ayan.pdf

Sánchez, J. (2013). Trayectoria escolar en los alumnos de la carrera de cirujano dentista de la FES Zaragoza, período 2009-2011: factores que determinan el rendimiento escolar. Tesis de licenciatura. UNAM.

Sandoval, U. (2017). Estudio cualitativo sobre abandono escolar en educación superior en el área de humanidades y de las artes de la UNAM. Tesis de Maestría. México

Silva, C., Motte, A & García, M. (sin fecha). Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. Ponencia. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_198.pdf

Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la una-puno, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Vázquez, et. al. (noviembre-2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*

Velázquez, A. (2011). "Relación entre motivación y rendimiento escolar en los alumnos de la licenciatura en docencia universitaria de la universidad del desarrollo del estado de puebla, campus huejotzingo 2009-2010". Tesis. UNAM México

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PROGRAMAS DE ANÁLISIS Y PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA DIRIGIDOS AL CONTEXTO PANAMEÑO

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

Díaz, Pablo
Universidad Especializada de las Américas
pablo-adr@hotmail.com

Tejedor De León, Alexis
Universidad Tecnológica de Panamá
alexis.tejedor@utp.ac.pa

Resumen. Aunque las universidades se vean como un filtro de selección estudiantil, el hecho de que un número significativo de estudiantes universitarios abandonen sus programas sin haber completado sus estudios es síntoma específico de una crisis educativa dentro de ellas.

La presente investigación consta de dos momentos, en el primero, hace un análisis de la deserción estudiantil universitaria mediante un instrumento denominado CADESUN que permite identificar las causas que conducen a estudiantes a abandonar sus estudios. No obstante, el diseño del cuestionario ad hoc consideró los planteamientos de diversas investigaciones que sería aplicado a una muestra estudiantil desertora (2014-2015) de una IES pública del país. El cuestionario de 40 aseveraciones fue diseñado para identificar, entre la población de estudiantes que abandonan sus programas, cinco categorías o tipos de factores que potencialmente pueden llevar a los estudiantes a abandonar sus estudios: psicológico, sociológico, económico, organizacional y de integración-adaptación, con sus respectivas subcategorías. Analizado los resultados mediante el cuestionario autoinstructivo se pudo constatar que el factor que más incide en que los estudiantes de la IES seleccionada abandonen sus estudios, es el Modelo Económico seguido del Organizacional.

Después de conocer las causales por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios universitarios, en el segundo momento se pretende diseñar un programa de prevención de deserción basado en Modelos Latinoamericanos que permitan a los gestores universitarios analizar los requerimientos administrativos y/o académicos y tomar las medidas de mitigación correspondientes. La identificación y análisis de diversos sistemas, modelos o programas de prevención de deserción procura facilitar la creación de un *Modelo propio*, por ejemplo: de monitoreo, seguimiento y orientación a los estudiantes desde sus inicios en la institución hasta que culmine su carrera.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Abandono, Modelos de deserción, Prevención.

1. Introducción

Es sumamente importante el hecho que una sociedad tenga mayor cantidad de graduados universitarios, basándose en la teoría de Amartya Sen (2009) quien sustenta la idea de que la libertad de un pueblo es una medida para su desarrollo. Bajo esta perspectiva, se sostiene que mientras más ciudadanos altamente calificados existan, por las universidades, habrá más libertad; con mayor comprensión ética, y alta empatía de los valores sociales que sustentan una sociedad democrática (Ristoff, 2001; Adducchio *et al*, 2012).

Según Castillo & Arrue (2003) la Educación es parte de la estructura social global y constituye una herramienta valiosa para promover la movilidad en general, fortalecer la identidad y valores de la cultura nacional; acrecentar la integración social y disminuir las desigualdades de los diferentes sectores de la población. No obstante, algunos sectores de la sociedad civil, consideran que las universidades no han diseñado una estrategia efectiva para lograr una vinculación exitosa con la sociedad y no se observan los beneficios que se derivan del gasto público en la educación.

Las autoras, continúan afirmando que la Educación Superior -ES- ha sido predominantemente teórica, desvinculada de los grandes, graves y complejos problemas de la sociedad actual, más preocupada por sus problemas de funcionamiento interno y no por su responsabilidad social en la construcción de una sociedad más equitativa, justa, próspera y democrática.

En ese mismo orden Martuscelli, (2012) afirma que la ES se encuentra inmersa en grandes y graves problemas tales como: insuficiente cobertura ante una demanda creciente; inequidad en el acceso en perjuicio de los jóvenes de estratos económicos bajos; limitada vinculación con los sectores productivos, desarticulación con los otros niveles educativos; apoyos insuficientes a la investigación en las universidades, débil pertinencia y calidad, crecimiento de la matrícula en instituciones particulares, deserción en los diferentes niveles y por múltiples causas

En Panamá las Instituciones de Estudios Superiores -IES- son atendidas tanto por el sector público o estatal; como por el sector privado. Pero el aporte del Estado para su financiamiento no crece al mismo ritmo del incremento de la matrícula y las demandas, aunque eso no impide que su cobertura involucre a toda la población que pueda asistir a la misma sin distinción de raza, credo, situación política y social (Escobar, 2005; 2006).

Las situaciones problemáticas antes mencionados, llevan a muchos estudiantes a abandonar sus estudios sin considerar la idea de regresar y culminar su programa que una vez inició; por ejemplo, de las universidades del país, la Universidad de Panamá presenta el porcentaje de deserción más alto con 14% seguido de la Universidad Tecnológica de Panamá con 10% como lo muestra la tabla 1. Es importante señalar que la Universidad de Panamá es la que matricula más estudiante por año (63,091 en el año 2017).

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes de Instituciones de Estudios Superiores (IES) públicas, que no se matricularon en el II semestre en la carrera inicialmente seleccionada.

IES	Año					
	2008	2009	2010	2014	2015	% promedio
Universidad de Panamá	17%	15%	14%	12.1%	12.6%	14%
Universidad Tecnológica de Panamá	17%	10%	10%	9.7%	9.6%	10%
Universidad Autónoma de Chiriquí	22%	19%	18%	–	–	19%
Universidad Marítima Internacional de Panamá	--	--	--	9.9%	5.8%	7%
Universidad Especializada de las Américas	11%	10%	16%	7.5%	5.5%	9.5%
Total por año	67%	54%	58%	39.2%	33.5%	

Fuente: Elaborada por los autores. Datos seleccionados de la sección de transparencia de las páginas web de las Universidades panameñas.

Metodología.

En el primer momento de la investigación se diseñó, validó y aplicó un instrumento autoinstructivo denominado: Cuestionario para el Análisis de la Deserción Estudiantil Universitaria CADESUN para determinar las razones por las cuales los estudiantes abandonan sus primeros años de universidad (Díaz & Tejedor, 2016).

En ese sentido, los autores citados toman en consideración Modelos de análisis de deserción para la confección del instrumento, como por ejemplo: *un modelo psicológico* que aborda el problema desde la perspectiva individual y los rasgos de personalidad del estudiante como la causa para terminar sus estudios (Lopera Oquendo, 2008). Por otro lado, *un modelo sociológico*, que enfatizan las influencias de factores externos al abandono individual (Díaz Peralta, 2008).

Aunado a los modelos anteriores está el presentado por Vásquez & Rodríguez (2007), quienes argumentan *un modelo económico* que adopta un enfoque de costo / beneficio que considera tanto la falta de recursos para cubrir los gastos de asistencia universitaria como la necesidad de trabajar o buscar empleo (Beyer, 1998; Abril Valdez *et al*, 2008). *Un modelo organizacional* enfocado, según (Donoso & Schiefelbein, 2007), en función de los servicios que ofrecen a sus estudiantes, fundados en las cualidades de la organización educativa, la integración social entre los estudiantes y más particularmente en las experiencias de los estudiantes en el aula. Y *un modelo de adaptación e integración* donde se señala que la Universidad tiene un rol central en lo que respecta a la adaptación de los estudiantes a su nueva vida estudiantil y de no ser así, el estudiante desertan (Saldaña Villa, 2009), como se muestra en la Figura 1.

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

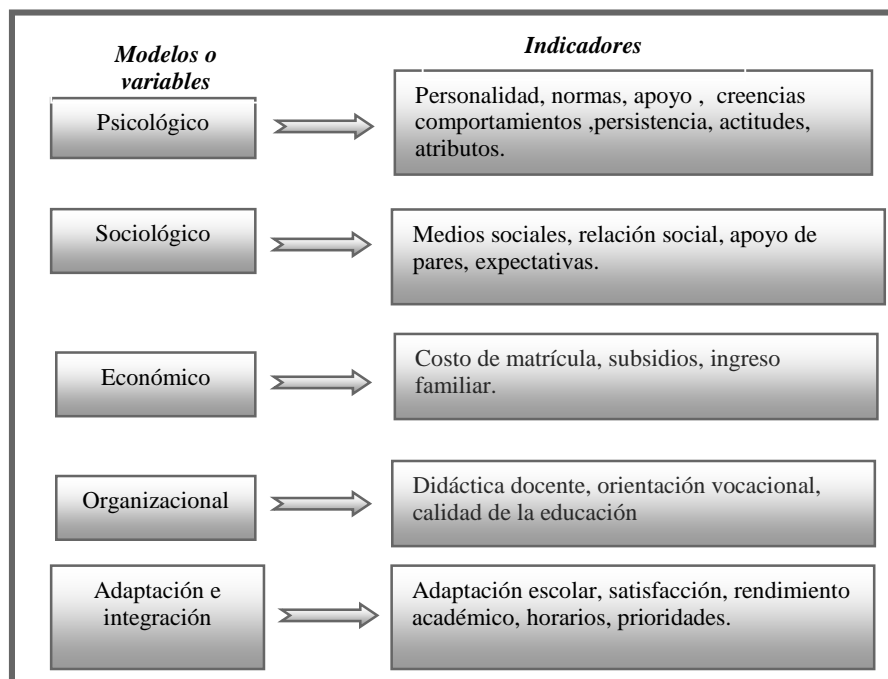


Fig. 1: Variables conceptuales identificadas en la revisión de la literatura y utilizadas en el estudio como posibles factores determinantes de la deserción.

Fuente: Elaborada por Díaz & Tejedor, (2016).

La investigación presenta un diseño no experimental porque no hay condiciones ni estímulos a los cuales se hayan expuesto los sujetos. Para el estudio de la deserción estudiantil en las IES, la literatura que se consultó hace referencia a una serie de modelos conductuales que tratan de responder al fenómeno educativo, por lo que ha desarrollado un estudio de tipo descriptivo y analítico (Díaz & Tejedor, 2017).

El instrumento CADESUN se basó en los planteamientos de Braxton *et al*, (2000) & Himmel (2002), haciéndose énfasis solamente en la dimensión estudiantil, o sea, un enfoque de variable individual, ya que los autores también plantean la posibilidad de incluir la dimensión de los gestores de la administración, de los tutores o entorno familiar. Se evaluaron los estudiantes desertores matriculados (primer ingreso) en los años 2014 y 2015 en una IES pública. La población consta de 214 desertores para los años correspondientes y la muestra de 138. Los estudiantes fueron seleccionados con un tipo de muestra probabilística, aleatoria simple y por reposición. Para el análisis de los resultados se utiliza el estadígrafo ANOVA. Por consiguiente, la deserción estudiantil universitaria se va a medir a través de un cuestionario que comprende aspectos: psicológicos, sociológicos, económicos, organizacional y el de adaptación e integración como lo muestra el cuadro a continuación:

Cuadro 1: Definición operacional de la investigación.

Instrumento	Qué va a medir	Tipo de resultados	Análisis de datos
Cuestionario	Factores causantes de la deserción universitaria	Descriptivo	Estadística inferencial ANOVA

Análisis de los resultados.

En el presente estudio se muestran los resultados derivados de la implementación del CADESUN, analizados factor por factor para contextualizar el instrumento al análisis global de los cinco factores asociados a la deserción y tratar de identificar qué tipo de modelo fue el seguido por la población estudiantil desertora estudiada. Cabe señalar que, para conocer si un factor incide más que otros, la $F_{calculada}$ debe ser mayor que la $F_{teórica}$ y de ser así, entonces se verifica el promedio más alto del factor o subfactor tomado en consideración.

Para valorar el *modelo Psicológico*, según Díaz & Tejedor, (2016) específicamente los rasgos de la personalidad y su incidencia en la deserción, se recurrió (ANOVA) análisis de varianza de un solo factor para sub-factores simultáneos (F de Fisher) para un coeficiente de confiabilidad de 0.05 ($p < 0.05$) donde se determinó que $F_{calculada}$ (15.18) fue mayor que la $F_{teórica}$ (2.02) para un alfa (α) de 0.05; lo cual es indicativo de que los ocho sub-factores que comprenden al factor psicológico tienen un episodio significativo diferenciado sobre la deserción y siguen el comportamiento de incidencia:

Normas > Apoyo > Comportamientos > Persistencia > Creencias > Actitudes > Personalidad > Atributos.

De la distribución anterior se observa que lo relacionado con el subfactor *Normas*, con un promedio de 3.17 y con una varianza de 2.14 es el sub factor, dentro del factor psicológico, que más incide en el fenómeno de la deserción. O sea que los estudiantes de la IES no estaban de acuerdo con las normas y leyes universitaria, por lo que decidieron desertar.

Para el factor Sociológico que contemplaron cuatro sub-factores (medios sociales, relación social, apoyo de pares, expectativas) y el factor Económico y sus tres sub-factores (costos de matrícula, los subsidios y los ingresos familiares), aplicado el estadígrafo de análisis no se pudieron detectar diferencias significativas entre los sub-factores estudiados, es decir, que incidieron en igual proporción en la deserción. En estos casos la $F_{calculada}$ fue menor que la $F_{teórica}$.

El modelo organizacional enfoca la deserción desde las características de la institución universitaria, a la integración social entre estudiantes, dentro del salón de clases; a las consultas de los estudiantes y a la orientación vocacional que recibió. Realizado el análisis estadístico se pudo verificar que para el factor organizacional la $F_{calculada}$ (3.45) fue mayor que la $F_{teórica}$ (2.39), lo que nos indica que los cinco sub-factores que comprenden este factor, tienen una incidencia significativa diferenciada sobre la deserción y siguen el comportamiento mostrado:

Actividades de apoyo académico > Consultorías > Orientación vocacional > Didáctica del docente > Calidad de la educación.

De la distribución anterior se observa que la relación con las *Actividades de apoyo académico*, es el sub factor, dentro del modelo organizacional que más incidió en la deserción de los estudiantes. Lo anterior se refuerza por las declaraciones manifestadas por algunos estudiantes: “*son muy precarios, los servicios de apoyo académico- administrativos (bibliotecas, librería, servicios médicos, orientación profesional y vocacional.), que brinda la institución a sus estudiantes*”.

Al considerar los valores promedios a las respuestas del factor Adaptación e Integración y sus sub-factores, y aplicado el estadígrafo de análisis se determinó que para el factor

Adaptación e Integración sus (9) sub-factores inciden diferencialmente en la deserción y lo hacen de la siguiente manera:

Adaptación > Acceso > Estado emocional = Horario > Satisfacción > Aspiraciones > Prioridades > Interacción > Esfuerzo.

Es oportuno destacar, que debido a la inadecuada **Adaptación** de los estudiantes a su nuevo rol dentro el ambiente universitario, fue un factor decisivo para que este abandonara sus estudios al finalizar el I semestre de la carrera. Hallazgos similares fueron reportados por Yengle Ruiz, (2009) quien considera que las dificultades de adaptación a la vida estudiantil universitaria, durante los primeros ciclos, constituye un factor esencial asociada a la deserción.

Díaz & Tejedor (2016) sostienen que el CADESUN fue diseñado con el propósito de servir como instrumento de análisis para determinar la existencia o no de un modelo patrón seguido por los estudiantes desertores de una carrera universitaria.

Por tal razón, al analizar los resultados obtenidos de la población desertora y partiendo de la hipótesis nula en donde se plantó que el CADESUN no era capaz de identificar un tipo particular de modelo de deserción, se realizó un análisis de varianza de un solo factor para factores simultáneos (F de Fisher) y se determinó que la $F_{calculada}$ (21.60) fue mayor que la $F_{teórica}$ (2.38) para un alfa (α) de 0.05; lo que comprueba que la deserción de los estudiantes de la Extensión universitaria siguió, en efecto, un modelo típico de comportamiento como lo muestra la Tabla 1.

Al respecto, se tomaron en consideración los valores promedios globales a las respuestas obtenidas y ordenados de mayor a menor, el orden de incidencia de los cinco factores sigue la siguiente distribución:

Económico > Organizacional > Adaptación e Integración > Psicológico > Sociológico.

Por lo que se interpreta, que la deserción manifiesta por los estudiantes seleccionados tiende a comportarse según el **Modelo Económico**.

Los autores antes citados, también argumentan que los resultados de investigaciones similares realizadas por Sánchez-Amaya *et al*, (2009), afirman que cuando las economías familiares son frágiles es difícil pretender un apoyo económico sostenible a lo largo de toda la carrera para el mantenimiento del estudiante, pues las necesidades de la familia priorizan el trabajo por el estudio.

Tabla 1: Prueba F de Fisher (ANOVA) para los Modelos de análisis de la deserción estudiantil.

<i>Modelos</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
Psicológico.	1.98	1.65
Sociológico.	1.80	1.28
Económico.	2.59	2.53
Organizacional.	2.21	1.92
Integración y adaptación.	2.00	1.76

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

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>f_{calculada}</i>	<i>f_{teórica}</i>
Entre los sub-factores	158.46	4		
Dentro de los sub-factores	5090.30	2793	21.73	2.38
Total	5248.76	2797		

Fuente: Elaborada por los autores y tomando como referencia los datos del estadígrafo ANOVA.

Conociendo los resultados de cada uno de Modelos de deserción con sus subfactores, algunos que inciden de manera diferenciadas y otros con igual magnitud se puede decir que el Modelo seguido por los estudiantes de la IES seleccionada, es el **Económico** y conlleva una serie de impedimentos para el estudiante ya que al no obtener una titulación, sería mucho más difícil conseguir un trabajo remunerado, para las familias el desánimo por perderse la oportunidad que uno de los integrantes pueda ayudar económicamente a los demás y para la IES la impotencia de no contar con programas de prevención sistemáticamente estructurados y lograr retener a los estudiantes con probabilidades de desertar.

En el segundo momento de la investigación presentada se trata de diseñar, validar y poner en práctica un programa de prevención de deserción estudiantil que permita a las universidades medir y monitorear, factores determinantes de deserción, conocer su evolución en el tiempo y tomar medidas de prevención.

Esta propuesta parte de *una primera fase* de identificación y análisis de diversos sistemas, modelos o programas de prevención de deserción como de fomento de la permanencia en las IES, *una segunda fase* de diseño y validación de un programa de prevención basados en Modelos Latinoamericanos apoyado en datos específicos para tal fin, *una tercera fase* de sensibilización sobre el implemento del programa de prevención de deserción estudiantil a la comunidad educativa. *Una cuarta fase* que se refiere a la puesta en práctica del programa de prevención a los estudiantes que se consideren en peligro de desertar. *Una quinta fase* que tiene que ver con la evaluación del programa por expertos acompañado con el seguimiento y orientación constante a los estudiantes que lo requieran.

Conclusiones

Existe un significativo porcentaje de deserción en las universidades públicas del país, y específicamente en la Extensión Universitaria seleccionada en la provincia Veraguas; donde los y las estudiantes que desertan, se caracterizan por ser jóvenes que abandonan las instituciones de estudios especialmente durante los primeros semestres.

La mayor razón de abandono estudiantil de la IES seleccionada es la **Económica**, que incluye el costo de la matrícula que afecta la estada, los subsidios que brindan algunas instituciones, como también los ingresos familiares para poder enfrentar los gastos que demanda la asistencia a una Institución de Estudios Superiores (IES) los afecta significativamente.

Los modelos expuestos, para el análisis de los resultados que incluyen diversas dimensiones e indicadores; han logrado determinar la medida en que dichos factores incidieron de una forma u otra en la deserción estudiantil en la educación superior.

Referencias

- 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. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v. 10, n. 1, p. 1-16.
- Adducchio, S.P.; Escobar, P.M., Larrosa, J.M. & Salvio, M.J (2012). Proyecto Mutual de Crédito Universitario. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza, 82 p.
- Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*. n. 71, p. 89 - 119.
- Braxton, J.M.; Milem, J.F. & Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Education*. v. 71, n. 5, p. 569 – 590.
- Castillo, N. & Arrue, Á. (2003) Informe Nacional de Educación Superior de Panamá. Consejo de Rectores de Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá. 135 p.
- Díaz, P. y Tejedor, A. (2016) Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES. *World Journal of Educational Research*. v. 3, n. 2, p. 267-280.
- Díaz, P. y Tejedor, A. (2017) El CADESUN, Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Revista Reencuentro*. v. 73, p. 199-215.
- 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*. v. 33, n.1, p. 7 - 27.
- Lopera Oquendo, C. (2008) Determinantes de la deserción universitaria en la facultad de economía universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*. n. 95, p.25.
- Escobar, V. de. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá*. Panamá: Instituto Internacional para la Educación Superior En América Latina y El Caribe. 31 p.
- Escobar, V. de. (2006) *Informe de la educación superior en Panamá*. Estudio para CINDA – UNIVERSIA Subdirección de Evaluación Universitaria de la Universidad de Panamá. 44 p.
- Himmel, E. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación. *Calidad en la Educación*. p. 91 - 108.
- Martuscelli, J. (2012) Problemas más urgentes en la educación superior. Universidad Autónoma de México 14 Diapositivas, color azul. Disponible: <<http://es.scribd.com/doc/99136557/6-Martuscelli-Problemas-Educacion-Superior>>. Acceso: 22/ene/12.
- Ristoff, D.I. (2001). O exame nacional de curso e a avaliação institucional. Avaliação: *Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior*. v. 6, n. 3 (21), p. 21 – 29.
- Saldaña Villa, M.C. (2009) *Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción: un estudio de caso*. 129 h. Disertación (Maestría) Departamento de Sociología y Antropología. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Concepción, Chile.
- Sánchez Amaya, G.; Navarro Salcedo, W. & García Valencia, A.D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana, Sede Neiva 2002-2005. *Revista Paideia Surcolombiana*. p. 97 – 103.
- Sen, A. K. (2009). The idea of justice. Harvard University Press. 467 p.
- Vásquez Martínez, C.R. & Rodríguez Pérez, M.C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. v. 37, n. 3-4, p. 107 - 122.
- Yengle Ruiz, C. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. *Scientia*. v. 1, n. 1, p. 40 - 50.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ESTUDIO LONGITUDINAL PERMANENCIA Y ABANDONO EN UNIVERSITARIOS (2015- 2019)

Línea Temática: Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono

Ingrid Selene Torres Rojas
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca
ingrid.torres.r@uniautonom.edu.co

Resumen. Este escrito hace parte de un macro proyecto “Estudio longitudinal permanencia y abandono en universitarios”, el cual se viene adelantando desde el 2015. Esta fase presentada describe el perfil de riesgo de estudiantes universitarios de los programas de Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca – Colombia. La información fue recopilada en el periodo IP (primer periodo académico) – 2015 por medio de una entrevista. Presenta un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal descriptivo. Se analizan riesgos académicos, individuales, institucionales y sociodemográficos descritos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009), luego se comparan con el estado del estudiante (permanencia, reingreso, deserción temprana y deserción precoz) presentada en cada año. Finalmente se cruzan datos recopilados, con ayuda de la estadística descriptiva e inferencial, usando el software SPSS y el programa estadístico R.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono de la Educación Superior, Perfil Sociodemográfico, Factores de riesgo, Estudiantes Universitarios.

1.Introducción

Un fenómeno institucional, nacional e internacional es el tema de la deserción de estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES). Según el MEN (2008) es tan importante este tema al mencionar que el documento “Visión Colombia 2019”, plantea como propósito la disminución de esta situación, pues en Colombia el 47% para el periodo 2002-2007, los estudiantes desertan de sus estudios, cifra que es cercana al promedio latinoamericano 50%, constituyendo de esta manera un reto para el sistema de educación superior. El desafío sigue siendo garantizar que los estudiantes avancen a través del sistema y para ello es necesario que se entienda la educación de manera articulada con el resto de factores sociales que la atañen.

De las dos fases planteadas en esta investigación, aquí se presentan los datos de la primera parte, donde se describe de forma transversal el perfil de la permanencia en universitarios (2015- 2018)”, y la segunda fase, que se pretende ejecutar para el II P 2019 (cuando los

estudiantes están finalizando sus estudios), compara longitudinalmente los factores académicos, individuales, institucionales y sociodemográficos.

Es importante indagar más a fondo la relación que tiene la institución educativa, la familia, los aspectos socioemocionales, económicos y los intereses de los estudiantes que continúan sus estudios, teniendo en cuenta que estos resultados pueden contribuir en la creación de estrategias de prevención a este problema.

En dicho sentido este estudio busca responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los riesgos que presentan estudiantes de algunos programas en el momento de ingreso (Periodo I-2015) comparados con los que actualmente permanecen estudiando su carrera profesional en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (2018-I)?.

Algunos estudios previos a este son Carvajal & Cervantes (2017), realizaron un estudio, donde afirman que la interrupción de los estudios de quienes estudian en este horario de 19 a 23 horas (vespertino) ha sobrepasado la cifra promedio de deserción del sistema universitario chileno, pues refiere que se presenta por combinar responsabilidades familiares, laborales y académicas, presentándose con mayor frecuencia en los estudiantes que ingresan a la modalidad universitaria diurna. De igual forma en otro estudio "Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander" y el "Análisis de las cifras de deserción en pregrado de la Universidad Industrial de Santander en el periodo de 2003 - 2006", presenta un análisis similar a este proceso, debido a que fue elaborado con el fin de comprender mejor el problema de la deserción estudiantil para diseñar estrategias de acción por medio de un diagnóstico previo y un seguimiento de la dinámica del fenómeno (Zárate & Mantilla, 2014).

Además a nivel nacional Osorio, Bolancé, & Castillo-Caicedo (2012) en su estudio muestra cuando se presenta mayor probabilidad del estudiante para abandonar o graduarse en la universidad, refiriendo las características individuales y académicas que más se relacionan con la duración y riesgo de cada evento. Los datos utilizados corresponden a estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. La estimación de modelos de supervivencia en tiempo discreto permite concluir que la deserción está más influenciada por variables de tipo académico, mientras que en la graduación influyen tanto las características personales como las académicas.

Finalidad del estudio

El objetivo de este estudio es identificar riesgos de deserción en estudiantes que ingresan a la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca – Colombia.

1. Metodología

La metodología es de esta investigación es de tipo cuantitativo al “fundamentarse en la medición de fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva” (Bernal, 2010, p.60). En este caso el fenómeno a estudiar es la permanencia de universitarios, tomando una muestra de 144 estudiantes pertenecientes a

los programas de Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca – Colombia. Los cuales se seleccionan por cumplir con criterios de selección (grupo de estudiantes a quienes se les aplico la entrevista a la hora de ingresar a la universidad).

El proyecto se divide en dos fases, la primera de corte transversal descriptiva, donde se analiza la información recopilada a través de una entrevista llevada a cabo al ingresar a la universidad, información que se compara con el estado actual del estudiante, para luego contrastarla con el tipo de riesgo presentado. La segunda fase por ejecutar para el II P 2019, cuando los estudiantes están finalizando su carrera profesional, analizará de manera longitudinal el fenómeno, ya que su “unidad de análisis es observada en varios puntos en el tiempo” (Ávila, 2006, p.46), donde la medición de las variables, es decir los riesgos académicos, socioeconómicos, individuales e institucionales se llevarán a través de la aplicación de una segunda entrevista, para nuevamente analizar y comparar los cambios de los grupos en relación a su permanencia y deserción en los periodos IP 2016, IP 2017, IP 2018 y IP 2019.

El instrumento de recolección de información para este estudio fue una entrevista que evaluó los factores de riesgo: académico, institucional, sociodemográficos y financieros; elaborada por la investigadora de este estudio (ejerciendo el cargo como coordinadora de permanencia en IP 2015) y validada por todos los decanos de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Para posteriormente ser realizada por los decanos de las Facultad de Ingeniería Ambiental y de la Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas, quienes aplicaron como entrevista de ingreso a los estudiantes inscritos en los programas ofertados en estas facultades.

2. Análisis de resultados

La accesibilidad y/o permanencia son aspectos importantes para la educación básica, media y superior. Deserción universitaria denominada como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (MEN, 2009, p22). El MEN (2009) contempla que ésta se clasifica según el tiempo en: i) Deserción precoz: individuo que habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula; ii) Deserción temprana: individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa; y iii) Deserción tardía: individuo que abandona los estudios en los últimos semestres.

En un estudio realizado por Alvarez, Callejas, Griol, & Durán (2017) se destaca que la deserción afecta tanto a países desarrollados como en vías de desarrollo y también a carreras de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Técnicas o Ciencias Exactas. Asimismo, Ceballos (2017) en los resultados de su investigación, concluyó que el fenómeno del abandono es multivariado y depende mucho de la forma como cada joven subjetive los elementos que lo rodean al momento de enfrentar la educación superior.

Teniendo en cuenta los datos arrojados en este estudio, se encuentra que la mayor parte de la deserción presentada en los estudiantes es deserción precoz con la suma de 38.2%, una permanencia de 29.2%, deserción temprana de 27.1% y reintegro de un 5.6%.

Los factores de riesgo asociados a la deserción y permanencia y los cuales se analizan en este estudio son variados, el MEN (2008a) contempla los que aparecen en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1. Factores de riesgo asociados a la deserción y permanencia según el MEN de Colombia

Factores de riesgo	Clasificación
Socioeconómicos	Estrato Situación laboral personal y de los padres Ingresos familiares Dependencia económica Personas a cargo Nivel educativo de los padres
Individuales	Edad, Género, Estado Civil Posición dentro de la familia Entorno familiar Integración social Incompatibilidad horaria Expectativas no satisfechas Embarazo Calamidad y problemas de salud Motivaciones
Académicos	Tipo de colegio Rendimiento académico Número de materias Nivel de interacción entre docente y estudiante Apoyo académico Apoyo Psicológico
Institucionales	Orientación profesional Calidad del programa Método de estudio Insatisfacción Becas Tipos de carrera Jornada académica

Fuente: Propia a partir del MEN (2008a)

Frente a lo anterior y teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a la población, los resultados muestran (ver figura 1) que el mayor porcentaje está relacionado con los factores

institucionales, son la ausencia de orientación vocacional en los estudiantes (24.31%), mientras que el menor riesgo académico, es el bajo rendimiento académico presentado en sus estudios de bachillerato.

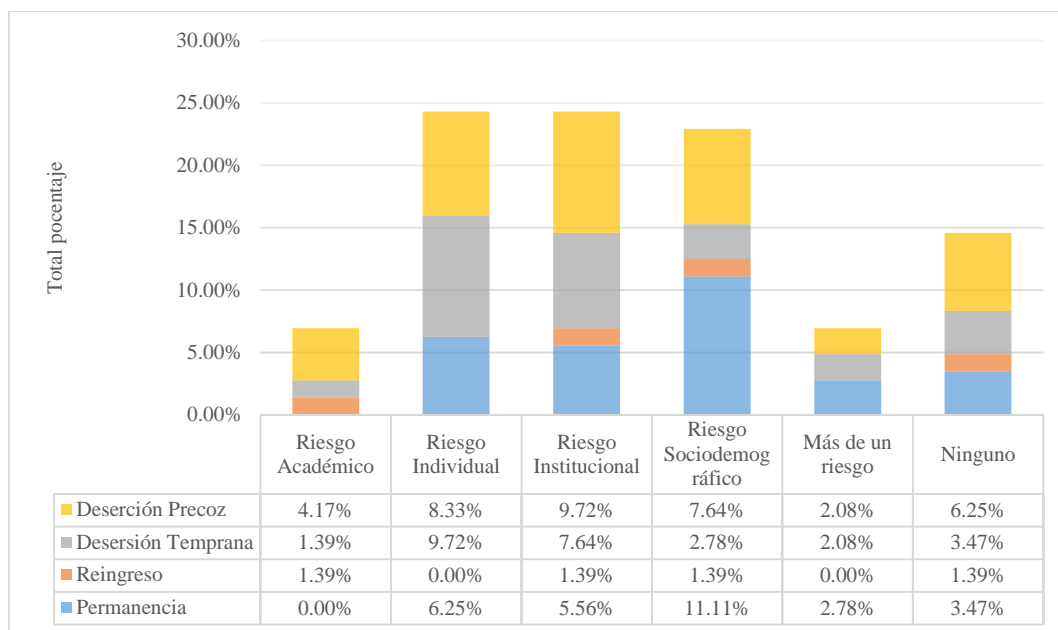


Fig. I. Cruce de variables Situación actual del estudiante (2018 IP) con Tipo de Riesgo presentado.

Fuente: Propia con ayuda de datos arrojados por el programa “R”

La hipótesis planteada con respecto a la información mencionada es que “Si influye el tipo de riesgo presentado a la hora de ingresar a la universidad con el estado actual del estudiante”.

Asimismo, este factor institucional al relacionarlo con el factor individual “metas a corto plazo” muestra la carencia de las Instituciones de Educación Secundaria para orientar a los estudiantes en la selección no solo su carrera, sino de la institución a la cual van ingresar a realizarla. Puesto que a la pregunta realizada a los aspirantes a estudiar: ¿Cuál es la meta prioritaria que Ud. tiene a corto plazo?, las respuestas en su mayoría fueron tener un buen rendimiento académico y estudiar, con un 70.1%, mientras que emprender empresa y ser un profesional destacado (principio misional de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca) se da en un 13.2% de las respuestas.

Por otro lado, los factores socioeconómicos, que se analizan son los siguientes: i) Estrato socioeconómico, encontrándose que se concentró en mayor porcentaje de estudiantes (37.5%), en el estrato “1”. ii) Forma de financiar los estudios, los resultados arrojan que la mayor parte de los responsables de esta inversión, son los dos padres de familia (46.5%), seguido por el asumido ya sea por la madre o el padre de familia (38,2%). iii) Forma de pago, en este caso predomina el sistema a crédito como medio para costear las matrículas

52.8 (donde el 29.9% es con el ICETEX y el 22.9% a cuotas directamente con la universidad), y el 43.8% utiliza el pago de contado; y iv) Ocupación: la mayoría de las madres son amas de casa (34%), y en los padres se dedican al trabajo independiente (29.2%).

En los Factores individuales, se encontró resultados similares a los de Lopera-Oquendo (citada por Gartner & Gallego, 2014), donde señalan un mayor riesgo de deserción a los 18 años (edad cronológica que coincide con el inicio de la carrera universitaria). En la muestra analizada se evidencia que hubo mayor deserción precoz en edades entre 15 a 18 años (35.4%), seguida de la deserción temprana en estas mismas edades con el 18.1%, es de mencionar que a esta población se le hizo seguimiento, pues a pesar de haber cambiado de tarjeta de identidad a cedula de ciudadanía (a la edad de 18 años) no aparecen en la lista de los matriculados para los posteriores semestres. En cuanto a la variable “sexo”, se encuentra que los datos arrojados presentan una deserción precoz mayor en mujeres (54,5%), mientras que la deserción temprana es más alta en los hombres para los siguientes años analizados, como se aprecia en la figura 1. Situación que coincide con los datos obtenidos en el Boletín realizado por el Mineducación (2016), donde afirma que la tasa de deserción para los hombre es mayor (50,36%) en décimo semestre frente a un 42,04% en el caso de las mujeres.

Tabla 2. Porcentaje de desertores, según el factor sexo para la corte de ingresados en el año 2015 IP

Sexo	Valor en porcentajes			
	2015-IP	2016-IP	2017-IP	2018-IP
Femenino	54,5%	48,35%	47,31%	46,94%
Masculino	45,5%	51,65%	52,69%	53,06%

Fuente: Propia

Igualmente, otro aspecto tenido en cuenta en este factor individual, fue la calificación que hicieron los estudiantes de la relación que tienen con su familia, encontrándose que la mayor parte de los estudiantes evalúan la relación como muy buena (53.47%), y buena (35.42%), mientras que solamente un 2.78% califica como pésima y mala la relación. Por otro lado, los estudiantes afirman no haber asistido a ayuda profesional psicológica, pues reportaron solamente 2 de 144 que buscaron este tipo de terapia, mientras que al médico si asisten a tratamiento 19 de 144 (datos adquiridos al ingreso de la universidad, IP-2015).

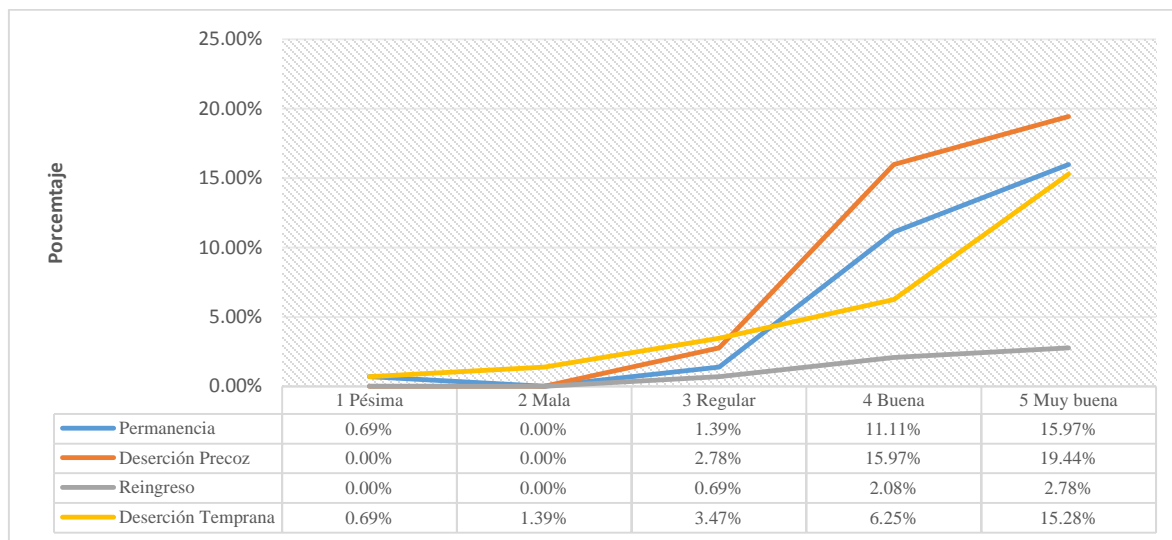


Fig. II. Cruce de variables tipo de Situación actual del estudiante (2018 IP) con la calificación que hacen ellos de su Relación Familiar

Fuente: Propia con ayuda de datos arrojados por programa “R”

Finalmente, los factores académicos analizados en este estudio son: i) Procedencia del colegio, encontrándose que la mayoría provienen de colegios públicos (67.4%), pese a que esta universidad es privada; ii) Rendimiento académico, donde las materias a las que más presentaron dificultad fueron matemáticas (29.9%) e idiomas (22.2%), presentándose en los estudiantes con deserción precoz dificultades en la matemáticas, idiomas, ciencias sociales, lectoescritura y ciencias naturales (datos organizados en forma consecutiva de mayor a menor frecuencia).

3. Conclusiones

- Existe mayor deserción precoz (es decir donde el estudiante habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula) de los estudiantes analizados, seguido de la permanencia y la deserción temprana. Además la deserción precoz se da en mayor medida en las mujeres, mientras que la temprana se destaca más en los hombres.
- El principal riesgo presentado por esta población se relaciona con los factores institucionales establecidos por el MEN de Colombia, encontrándose que la falta de orientación vocacional en los estudiantes juega un papel fundamental, pues al no tener claridad en este aspecto a la hora en que los jóvenes inician sus estudios universitarios, desertan precozmente, como se vio en los resultados de este estudio.
- Desde el factor académico, la muestra estudiada evidencia que provienen en su mayoría de Colegios Públicos, a pesar de esto estudian en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca que es de naturaleza privada. Encontrándose además alto riesgo en el rendimiento, pues la muestra analizada afirma haber presentado dificultades para estudiar áreas como: matemáticas, idiomas y ciencias naturales y por haber escogido estudiar carreras como ingeniería ambiental, administración, contaduría, etc.

- En cuanto a los factores individuales, se destaca que la relación de la familia no tiene gran influencia, debido a que los estudiantes que presentan deserción precoz y permanencia evalúan la relación buena y muy buena con sus familiares, presentado además mayor demanda de asistencia a consulta médica que psicológica por parte de ellos.

4. Referencias

Alvarez, N. L., Callejas, Z., Griol, D., & Durán, M. (2017). La Deserción Estudiantil en Educación Superior: S.O.S. en Carreras de Ingeniería Informática. *Memorias VII Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2017): S. p. Web. 1 Jul. 2018. Retrieved from <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674/2410>

Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Eumed.net. Retrieved from <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion a la metodologia de la investigacion.pdf>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación 3a Edición*. Bogotá: Prentice Hall.

Carvajal, R. A., & Cervantes, C. T. (2017). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile / Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 0(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>

Ceballos, M. A. (2017). Abandono de los Estudios Superiores en Estudiantes de Primer Semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán. *Memorias VII Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2017): S. p. Web. 1 Jul. 2018. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1667>

Gartner, M., & Gallego, C. (2014). La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención. *Memorias V Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2015): S. p. Web. 1 Jul. 2018. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1108/1131>

MEN. (2008a). *Análisis de Determinantes de la Deserción en la Educación Superior Colombiana con base en el SPADIES. Factores Socioeconómicos / Factores Académicos e Institucionales (Primera Parte)*. Colombia: Ministerio de Educación. Retrieved from https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_determinantes_desercion.pdf

MEN. (2008b). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf

MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende. Retrieved from <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles->

254702_libro_desercion.pdf

Mineducación. (2016, August). Boletín: Educación Superior en cifras. *Factores Determinantes de La Deserción*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-358136_recurso.pdf

Osorio, A.-M., Bolancé, C., & Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia / Deserção e formação estudiantil universitária: uma aplicação dos modelos de sobrevivência / University student desertion and graduation: an application of survival models. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31–57. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000100002&lng=en&tlng=en

Zárate, R., & Mantilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria / The student dropout UIS, a view from the university social responsibility. *Zona Próxima*, 0(21), 121–134. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442014000200010&lng=en&tlng=en

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

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

IMPACTO DE PROGRAMA PROPEDÉUTICO EN LA PROGRESIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Venegas-Muggli, Juan Ignacio
Universidad Tecnológica de Chile INACAP
jvenegasm@inacap.cl

Resumen: El siguiente trabajo tiene como objetivo evaluar impacto en la progresión académica estudiantil de un programa propedéutico desarrollado por una institución de educación superior chilena. Este programa busca vincular el mundo de la educación superior con la enseñanza media al promover que estudiantes de último año de educación secundaria realicen una serie de cursos y talleres con el propósito de que estén mejor preparados social y académicamente para su ingreso a la educación superior. Específicamente, se evaluó el efecto del programa en los resultados académicos de estudiantes que, habiendo participado de esta iniciativa durante 2016 mientras eran estudiantes secundarios, se matriculan en 2017 en la institución organizadora de esta práctica. Se utilizó la metodología cuasi-experimental Propensity Score Matching a través de los algoritmos vecino más cercano y regresión ajustada para comparar resultados académicos entre estudiantes beneficiarios del programa matriculados en la institución evaluada (Grupo Tratamiento) y estudiantes de los mismos programas de estudio de éstos que no participaron de la iniciativa evaluada (Grupo Control). Como medidas de resultados académicos se utilizaron el promedio general de notas y la proporción general de asistencia a clases de los estudiantes durante el primer semestre de 2017 y un indicador que estimaba si el estudiante continuó estudiando en la institución durante 2018. Los resultados indican que el programa tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo tanto en los promedios de notas como en los niveles de asistencia de los estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias significativas en los niveles de retención al comparar beneficiarios y no beneficiarios de éste.

Descriptor o Palabras Clave: Programa Propedéutico, Evaluación de Impacto, Progresión Académica.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DEL INGRESANTE A LA UNIVERSIDAD EN LA LECTURA DE TEXTOS DE MATEMÁTICA

Línea 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

ZITO, Rosa Susana

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Básicas

Suzito3@yahoo.com.ar

PAGANO, Roxana

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Básicas

Roxana.pagano@gmail.com

Resumen. Nuestro trabajo se centra en la utilización de algunos recursos de la Educación a Distancia para la Educación Presencial en pos del mejoramiento de la formación matemática de los egresados del nivel secundario. Desarrollamos un conjunto de materiales impresos, que también complementamos con recursos tecnológicos, lo suficientemente amigables para que quienes ingresarán próximamente a la educación superior mejoren su autoestima y motivación, comprendiendo cuestiones que creían inalcanzables. Describimos el contexto de trabajo, los conocimientos y formación de que disponen los egresados del nivel secundario, en cuanto a la matemática básica. El material es de acceso libre y gratuito en la Web y que constituye nuestro aporte concreto para ser utilizado en las escuelas secundarias o bien con los ingresantes a la Universidad en un curso introductorio de matemática. Concebimos un aula interactiva, con producción-elaboración conjunta del conocimiento, en la que el docente es mediador, democrático, donde el estudiante debe pasar de espectador pasivo a sujeto participativo. Esta ideología pedagógica debe revelarse con vivencias. Esta concepción sobre la enseñanza exige coherencia entre los pensamientos, las teorías y las prácticas que implementamos cotidianamente. Hemos realizado experiencias desde 2003. Consideramos que la propuesta constituye una herramienta más para trabajar las dificultades formativas con que los alumnos llegan a la Universidad, en cuanto al área que nos concierne que es una de las principales causas que conducen al abandono temprano de los estudios superiores. En cuanto al futuro, somos optimistas: con el paso de los años, la continuidad democrática y la educación obligatoria los jóvenes de nuestro país conseguirán esta formación imprescindible, no sólo para el acceso a niveles educativos más altos sino como derecho de todos los argentinos. Este año, tras la ayuda de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, hemos tenido la posibilidad de llevar esta iniciativa a 2.750 estudiantes de la última etapa del nivel medio trabajando junto a unos 130 profesores secundarios, en un total de 14 ciudades de la zona de influencia de nuestra Institución. Esperamos que la implementación de este

proyecto se vea reflejada en la disminución de la tasa de abandono durante el primer año, para la cohorte 2019.

Palabras clave: Comprensión, Lectura, Matemática, Textos Amigables.

1. Introducción

1.1 Planteamiento de la problemática

Que los egresados de la escuela secundaria permanezcan en el sistema de educación superior ha sido, sobre todo en las últimas décadas, una gran preocupación de las instituciones que los reciben y de los docentes que se desempeñan en el primer año de las mismas. Se han probado distintas acciones remediales al respecto y, en general, no se han conseguido logros positivos significativos.

Las altas tasas de abandono que se observan en el Sistema de Educación Superior Argentino (SES), dan cuenta de la dificultad que deben atravesar quienes transitan entre el nivel secundario y el superior. En particular, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) desde el inicio del cursado del primer cuatrimestre hasta la inscripción para cursar al año siguiente ya abandonaron más del 46% de quienes cumplieron los requisitos para ser considerados ingresantes de esa cohorte. (Oloriz, Fernandez, 2013, Tabla 2)

Sabemos que esta problemática es común a muchas otras instituciones educativas tanto de nuestro país como de Latino América.

Bedoya y Muñoz, en un estudio llevado a cabo en el Programa de Permanencia con Equidad de la Universidad de Antioquia, señalan 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.” (2017, p. 1)

A partir de nuestra experiencia docente, podemos enumerar otros factores que inciden en la deserción y el abandono de los estudios: escaso razonamiento lógico-matemático; poca solvencia en el manejo de temas esenciales de la Educación Secundaria, dificultad para interpretar enunciados; tendencia a la repetición mecánica y rutinaria de algoritmos matemáticos; poco conocimiento de métodos de resolución de problemas; poca capacidad de expresión verbal; escaso manejo y falta de comprensión de textos de estudio y/o consulta; y carencia de una adecuada metodología de estudio y organización del trabajo.

Con frecuencia se dice que, si los porcentajes de aprobación son bajos, el profesor debe reconsiderar su gestión de enseñante. Esta reconsideración lleva a reflexionar respecto de la práctica docente y acerca de los potenciales destinatarios: los alumnos.

Uno de los problemas más serios con que nos enfrentamos es que los estudiantes, por su edad, deberían estar atravesando el estadio formal acabando la construcción de estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético-deductivo aún transitan, en su enorme mayoría, por el estadio operacional. (Piaget, 1966)

Manipulan símbolos lógicamente utilizando más de una dimensión estimular, aprenden leyes de conservación, seriación, clasificación y razonamiento transitivo. Su límite está en la comprensión de fenómenos que se observan directamente.

En este contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, se produce una discrepancia entre el desarrollo físico y el mental del estudiante con evidentes deficiencias en las estructuras lógico-matemáticas, algebraicas y geométrico-espaciales. (Piaget, Op. Cit.).

El gran desafío, para quienes ejercemos la docencia en el nivel superior, es intervenir de manera previa al inicio de los estudios superiores buscando mejorar la retención durante el primer año y disminuir el fracaso que significa para un joven el abandono de la educación superior.

Se impone en consecuencia realizar acciones remediabiles y encarar un proyecto conjunto **interinstitucional** denominado “Nexos” que pueda garantizar el tránsito debidamente articulado entre los dos niveles.

1.2 Objetivos

El objetivo general del proyecto Nexos es contribuir a la formación del alumno integrando conocimientos académicos, competencias individuales y habilidades sociales, colaborando a su vez con la disminución del fracaso y abandono de los ingresantes al nivel universitario.

Nos proponemos favorecer la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de estudio y aprendizaje, fomentando el desarrollo de la **comprensión lectora** mediante una propuesta metodológica y la utilización de un material que le permita acceder a los nuevos conocimientos de manera más acorde con las competencias de que dispone al egresar del nivel secundario.

Nuestro principal objetivo es conseguir una aproximación a la lectura comprensiva de textos de matemática que constituye, según nuestra mirada, una dificultad significativa con que se enfrentan los ingresantes, sobre todo cuando llega el momento de estudiar solos o en grupos de pares, en el aula o fuera de ella.

También es nuestro propósito exponer los puntos de vista de los docentes entrevistados de nivel secundario y universitario del área de matemática, acerca de algunas actitudes de sus alumnos en el aula y las metodologías didácticas que están implementando.

2. Líneas teóricas utilizadas

La tendencia tradicional de enseñanza de la matemática estuvo reglada en los años 40 del siglo pasado a partir de los trabajos de los matemáticos del siglo XIX. Esto implicaba un elevado grado de estructuración y rigidez en la transmisión de los conocimientos, y los educandos sólo debían remitirse a su adquisición quizás de forma elitista.

El currículo de la matemática enseñada respetaba la organización conceptual y el rigor matemático de esta actividad intelectual, tal como se desenvolvía entre los académicos e investigadores más importantes (Linares y Sánchez, 1990).

Tal es así, que las prácticas de enseñanza implicaban el tratamiento de las relaciones lógicas entre conceptos, la formulación de definiciones formales, la resolución de ejercicios rutinarios y la presentación de demostraciones de teoremas, entre otros; una situación discordante en todo sentido con la visión dinámica que rige contemporáneamente.

Todo esto implicaba, entre otros factores, la abolición de la interdisciplinariedad y una enseñanza totalmente sectorizada y no relacional, en contraposición a las exigencias actuales de aplicabilidad y toma en cuenta de recursos subjetivos de los educandos (Linares y Sánchez, op.cit.).

Más adelante, toman relevancia los enfoques humanista e interrelacional de la enseñanza de la matemática, para dejar de lado (aunque sea en principio) aquellos enfoques sectorizados y rígidos en los que no se tomaba en cuenta al estudiante como individuo autónomo y particular, ni la complejidad del proceso enseñanza aprendizaje. (Jaim Etcheverry, 1999).

Al descuidar los procesos internos, lo que se refuerza realmente son los resultados obtenidos y no la actividad del individuo que aprende por lo que ésta se mantiene en forma mecánica, no creativa ni descubridora. No es ésta la línea de trabajo que pretendemos seguir.

Nos proponemos hacer caso de los avances de investigación relativos a los procesos genéticos y constructivistas en los fenómenos de formación de la cognición. Nos orientamos hacia la formación de la habilidad en la resolución de problemas y no la mera memorización algorítmica, la interacción grupal con pares y a la aceptación de la responsabilidad de formación permanente, incentivando el aprendizaje autónomo.

El marco teórico que usamos como referencia es la Escuela Francesa de Didáctica de la Matemática, en particular la teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau.

La teoría de las Situaciones por Brousseau, incluye como objeto de estudio una situación didáctica construida intencionalmente con el fin de que los alumnos se apropien de un saber constituido. Dentro de la organización de la enseñanza se dio un papel central a la existencia de momentos de aprendizaje dentro de una perspectiva constructivista. (Brousseau, 2007)

La disociación entre la enseñanza de los algoritmos, las propiedades de las operaciones, las definiciones y aquellas actividades que apuntan a su comprensión y a su uso constituye el eje de la revisión crítica en que debemos centrar las tareas de formación de estos jóvenes.

Esta disociación, quizá fundamentada en la creencia de que deben enseñarse primero las técnicas y luego su aplicación a situaciones concretas, hace que aparezca una fractura donde no la hay.

Dice Brousseau:

“...Saber matemática, no es sólo aprender las definiciones y los teoremas, para reconocer después la ocasión de utilizarlos y aplicarlos, sabemos bien que hacer matemática implica ocuparse de los problemas. Sólo hacemos matemática cuando nos ocupamos de los problemas, pero a veces se olvida que resolver un problema no es más que una parte del trabajo; encontrar las buenas preguntas es tan importante como encontrar las respuestas. Una buena reproducción por parte del alumno de una actividad científica exigiría que actúe, que formule, que pruebe, que construya

modelos. Lenguajes, conceptos, teorías, que las intercambie con otros, que reconozca aquellas que son conformes a la cultura, que tome aquellas que le son útiles...”
(1986)

Sabemos que la Matemática es un modo de pensar, un estilo de razonar que además tiene una particularidad: sirve para resolver una vasta cantidad de problemas de ciencias físicas, de ciencias naturales, de economía, de administración, del comercio, de la industria, de la vida diaria...

La enseñanza clásica pone más énfasis en las operaciones mismas que en su planteo y organización previa. La enseñanza formativa, a que nos referimos, va de la mano con el aprendizaje “activo”.

Nuestro trabajo también se vio influenciado por el pensamiento del destacado psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotsky, quien sostiene que el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas. Cada función en el desarrollo cultural aparece primero en el nivel social y luego en el individual. Esto aplica para la atención, la memoria y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos. (Vigotsky, 2005)

En nuestras clases sugerimos el trabajo grupal en el aula, fomentamos el aprendizaje social y tratamos sean excepcionales los casos en que los jóvenes trabajan individualmente.

3. Nuestro proyecto como un aporte a la coordinación entre la Educación Media y la Educación Superior.

¿Qué competencias queremos promover en nuestros alumnos para evitar el abandono de los estudios superiores?

El Proyecto “Nexos”, articula entre la Escuela Secundaria y la Universidad buscando mejorar las competencias de que disponen los egresados del sistema medio para enfrentar el primer año de estudios superiores. El mismo contempla varias líneas de acción. Nuestro equipo está llevando adelante un trabajo que está orientado a la articulación entre niveles, en lo que respecta al área de la Matemática, no sólo para ayudar a revertir esta situación de la UNLu sino en cualquier otra institución de nivel superior a la que los alumnos participantes deseen acceder.

La propuesta está encaminada hacia la mejora del aprendizaje de la matemática tomando la **lectura** como eje fundamental y la **resolución de problemas** como centro de elaboración de conceptos matemáticos con el fin de acercar las metodologías aplicadas en ambos niveles educativos.

Según la entrevista realizada a los docentes, una marcada mayoría de alumnos de nivel secundario no utilizan libros de matemática. Generalmente se les proporcionan guías de trabajo para resolver ejercicios y actividades sobre los contenidos desarrollados. [Apéndice I, Fig.1]

Como contrapartida, la totalidad de los docentes entrevistados de nivel universitario respondieron que trabajan con libros de matemática en clase y consideran que es imprescindible la lectura comprensiva y el estudio de conceptos teóricos, por parte de los alumnos, para lograr el aprendizaje de la materia.

Para impulsar el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes y para que se pueda realizar un mejor abordaje a la matemática por medio de la resolución de problemas, nos apoyamos en el área del lenguaje; en la lectura y comprensión de un material impreso que elaboramos y utilizamos como recurso principal para desarrollar nuestras clases.

Este material de estudio se basa en la implementación de algunos recursos de la **Educación a Distancia para la Educación Presencial** y se constituye en el eje vertebrador a lo largo del curso; es de acceso libre y gratuito en la Web para ser utilizado en las escuelas secundarias o bien con los ingresantes a la Universidad en un curso introductorio de matemática. (Disponible en <http://nexos.unlu.edu.ar>)

Los alumnos deben transitar el camino que une la aritmética con el álgebra y se aproximan a las formas que utiliza la matemática para justificar sus afirmaciones. El pasaje de la aritmética al álgebra, así como la aproximación a las formas de argumentación matemáticas, suponen cambios cualitativos en las formas de razonamiento de los estudiantes que no son inmediatos y que requieren de tiempos de apropiación diferentes para cada individuo.

Dado que, como comentamos, los estudiantes de nivel secundario no se encuentran habituados a trabajar con libros de matemática, algunos pasan por las dificultades propias de los lectores/as no habituados al lenguaje simbólico o a las expresiones coloquiales o gráficas del ámbito de la matemática.

Pasar de no haber leído ningún texto del área a tratar de leer uno clásico donde se desarrollan los contenidos que integran la mayoría de los programas de la matemática introductoria universitaria, resulta, casi siempre, un objetivo imposible de lograr. Una de las fortalezas de nuestro proyecto, es que al trabajar previamente con materiales impresos lo suficientemente amigables que fomenten un aprendizaje autónomo, entre pares y con el apoyo del docente de su escuela, podría ser éste el camino hacia la lectura comprensiva de textos más “duros”.

Por otro lado, los docentes del nivel secundario dicen observar una gran cantidad de alumnos desinteresados en la educación en general y en Matemática en particular; que tienen una actitud pasiva ante el aprendizaje. Copian y no cuestionan procedimientos. Tratan de resolver ejercicios sin saber lo que están haciendo. Con unanimidad manifiestan que la mayoría de los alumnos secundarios no cumplen con las tareas y que en todas las clases se debe retomar lo trabajado anteriormente. [Apéndice I, Fig.2]

En el nivel universitario los ingresantes continúan con la actitud pasiva hacia el aprendizaje que tenían en el nivel secundario. Se limitan a esperar que el profesor les “muestre” cómo se resuelven los ejercicios y problemas. En las entrevistas los docentes comentan que, en muchas ocasiones, al querer entablar una explicación dialogada con ellos o formular preguntas, “se quedan mirando, sin decir nada”. Tienen dificultades para elaborar razonamientos propios y expresarlos. [Apéndice I, Fig.3]

Debemos ayudar a nuestros alumnos a adquirir una actitud independiente que les permita evaluar hechos y elegir caminos. Una educación y formación que se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida universitaria.

Nuestra intención es que los alumnos se apropien de competencias tales que le permitan explicar un amplio rango de problemas y situaciones problemáticas, que vayan desde los ejercicios hasta los problemas abiertos y situaciones de exploración, ayudando a desarrollar la habilidad de analizar y comprender enunciados, de expresarse oralmente y por escrito con argumentos claros y coherentes.

Como aproximación al concepto de problema, se asume la afirmación de Parra en la que establece que:

"un problema lo es en la medida en que el sujeto al que se le plantea (o que se plantea él mismo) dispone de los elementos para comprender la situación que el problema describe y no dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata". (1990)

Sólo se habla de problemas dentro de una relación sujeto-situación, donde la solución no está disponible de entrada, pero es posible construirla. Ayudar a desarrollar capacidades y aptitudes en los alumnos para que éstos puedan resolver con éxito situaciones problemáticas de distinta índole es, quizá, uno de nuestros desafíos más complicados.

Nos planteamos como objetivos para nuestro proyecto, fomentar una actitud en los estudiantes que consiga:

- Generar estrategias personales de resolución de problemas.
- Valorar la tolerancia y el pluralismo de ideas como requisitos para el debate matemático.
- Desarrollar actitudes de responsabilidad, perseverancia, autoestima y creatividad; habilidades que permiten al estudiante tener una visión de los retos y oportunidades a los que se tiene que enfrentar y le facilitan la toma de decisiones.

Por otra parte, insistimos en la necesidad de estudiar de manera reflexiva no memorística, ya que esto permite tener disponibles los conceptos y las estrategias construidas para la resolución de nuevos problemas. Esta forma de estudio le permitirá al alumno estar en condiciones de establecer autónomamente la pertinencia del uso de los conceptos y estrategias en la resolución de las situaciones nuevas que el docente plantee.

4. Conclusiones

El proyecto Nexos, que desarrollamos durante el año 2018, con los estudiantes del último año del nivel secundario e interrelacionando de manera activa con los docentes del mismo nivel, más allá de favorecer la articulación con el nivel superior esperamos sea una herramienta que mejore la retención durante el primer año de estudio y disminuya el abandono temprano del nivel superior.

Consideramos que nuestra propuesta es una herramienta facilitadora y accesible para trabajar sobre algunas dificultades formativas con las que los alumnos egresan del nivel secundario y que condicionan su inserción en la vida universitaria favoreciendo el abandono asociado al desempeño académico. Nuestro proyecto incluyó a 2.750 estudiantes del nivel secundario, acompañándolos durante el último año de estudio con actividades que promueven el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas necesarias para su inserción y sobre todo continuidad en los estudios superiores.

Para el caso particular de las carreras en que los estudiantes deben cursar asignaturas de matemática durante el primer año, se pudo probar que en la UNLu el fracaso académico conduce inevitablemente al abandono de los estudios. (Oloriz y Fernández, 2017, Tabla 1)

Consideramos que la articulación es un desafío entre niveles educativos, no solamente en términos de contenidos sino a las estrategias pedagógicas que se utilizan en cada nivel. Es así como emprendimos la difusión de un material de estudio en catorce ciudades de la Provincia de Buenos Aires y también organizamos encuentros mensuales con los profesores del nivel medio para compartir experiencias y metodologías implementadas en las aulas.

En los primeros intercambios, los docentes pusieron en común algunas dificultades en la implementación de la propuesta ante grupos de alumnos desinteresados por aprender y con una gran ausencia de conocimientos previos indispensables. [Apéndice I, Fig.4]

Sin embargo, después de las experiencias iniciales se manifestaron más optimistas y expresaron estar logrando algunos avances en cuanto a la motivación respecto del material por parte de los estudiantes.

Un desafío para los docentes es hacer que los jóvenes descubran que la Matemática es un quehacer para todos. La presentación de situaciones que estén al alcance de todos con un material de trabajo que facilita la comprensión, suele ser un camino para devolver a los alumnos la confianza en sus posibilidades de hacer matemática, mejorando su motivación y autoestima.

Los profesores dicen que a partir de la lectura en clase se genera un clima de discusión e intercambio entre pares que favorecen la participación y el diálogo.

En este momento, nos encontramos terminando la fase de evaluación del proyecto previo al egreso del nivel medio de los estudiantes que participaron del mismo. Esperamos encontrar que la participación en el proyecto favoreció la terminalidad, principalmente en el espacio curricular de matemática.

Durante el año 2019, haremos en seguimiento de quienes habiendo participado del proyecto Nexos ingresen a la UNLu para cursar estudios de nivel superior. Compararemos su desempeño académico en matemática respecto de sus pares que no participaron del proyecto, esperando poder observar un mejor desempeño y disminución del abandono temprano por motivos académicos.

Apéndice I

Entrevista

Esta entrevista fue realizada a 15 docentes de la ciudad de Luján que se desempeñan como profesores de Matemática en escuelas secundarias y a 5 que se desempeñan como docentes del área Matemática en la Universidad Nacional de Luján y trabajan con alumnos ingresantes.

1. ¿Sus alumnos consultan, en clase, libros de Matemática?

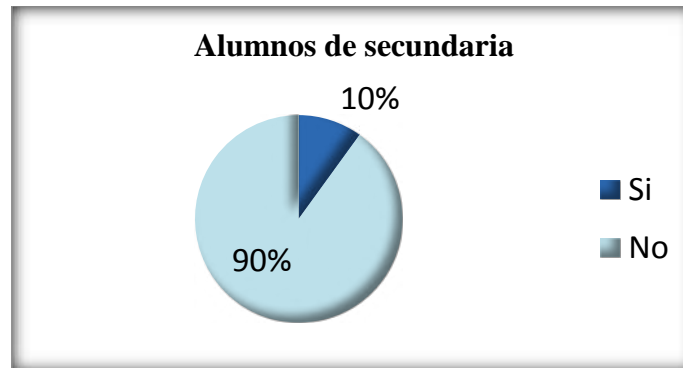


Fig. 1

2. En general, ¿cuál es la actitud del alumno en la clase de Matemática?

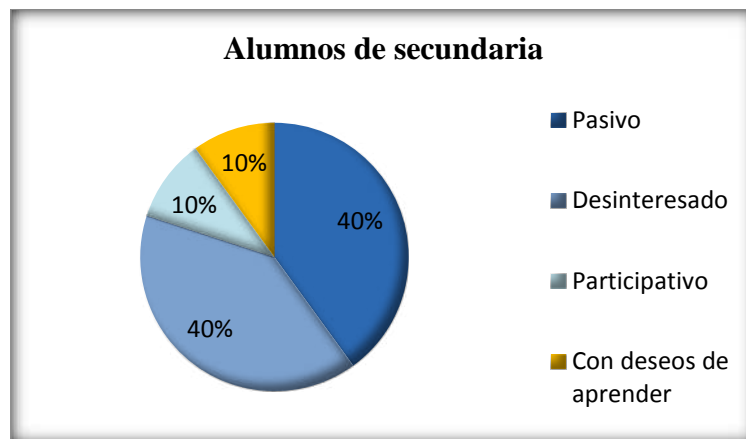


Fig. 2

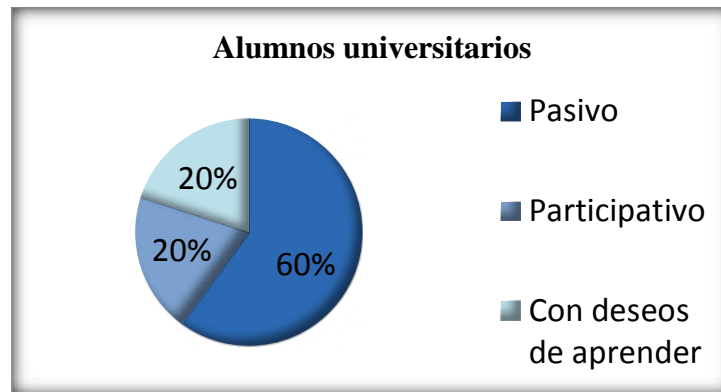


Fig. 3

3. ¿Cuentan sus alumnos con los conocimientos previos, pertinentes y necesarios para llevar a cabo el proceso de aprendizaje correspondiente a su nivel en el área de Matemática?

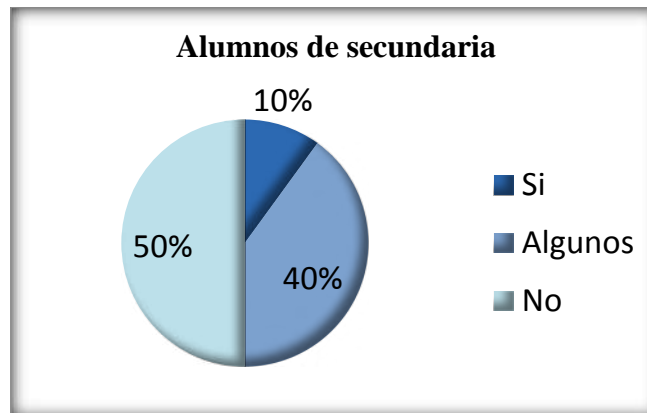


Fig. 4

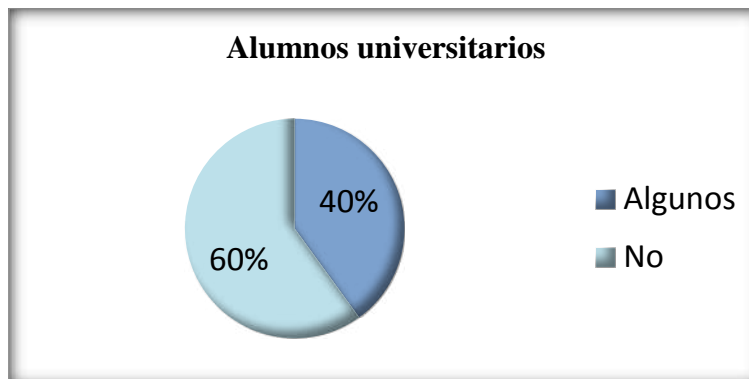


Fig. 5

Referencias

Bedoya Salazar, A.; Muñoz Londoño, M. (2017). ¿Sumando o escribiendo?... VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

-Brousseau, G (1986) Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.

Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Ed. Zorzal. Argentina.

Jaim Etcheverry, G. (1999). La tragedia educativa. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Linares, S. y Sánchez, M. V. (1990). Teoría y Práctica en Educación Matemática. Ediciones Alfar, España.

Martínez, V. (2017). *Educación presencial Vs. Educación a distancia. Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid, Número 9.*

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. (2017). Categorización de los Tipos de Abandono en la Educación Superior. El Caso de la UNLu. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Parra, B. (1990). Dos concepciones de resolución de problemas. Revista Educación Matemática, vol. 2, núm. 3, pp. 22-31

Piaget, J. (1966). Psicología de la inteligencia. Psique, Buenos Aires.

Vigotsky, Lev. (2005). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª. Edición. Editorial Austral. Colección Humanidades.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ASESORÍA EN LÍNEA PARA LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA MEDIA

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

Cruz Velasco Sara
Rodríguez Saldaña Elsa
Monsalvo Carmona Mayra
Navarro León Carlota Francis

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
Mail: saracruz.unam@gmail.com

Resumen

Un compromiso de toda institución educativa es dar a conocer el egreso que registra cada año. Diversos estudios consultados en las Memorias CLABES (2013, 2016 y 2017), refieren que el desempeño de los alumnos está asociado a múltiples factores; las instituciones desarrollan acciones para contrarrestar el riesgo escolar con propuestas que contribuyan a mejorar el egreso. Se expondrá la experiencia de uno de los bachilleratos más importantes del país para atender los graves problemas de reprobación, recursamiento (repetencia) y abandono escolar, promoviendo la regularidad de los estudios, y el egreso en tiempo reglamentario. Se describirá el Programa de Asesorías en Línea (PAL), que consiste en un curso en línea para apoyar la revisión, adquisición y reforzamiento de los aprendizajes críticos, y, en consecuencia, la acreditación de cuatro materias de alta reprobación. El PAL se oferta como alternativa de acreditación que puede favorecer la permanencia y mejorar los índices de egreso; es un recurso que aprovecha las tecnologías y promueve el aprendizaje autónomo y la autoevaluación. El curso es posible gracias a la articulación de esfuerzos de un equipo interdisciplinario de especialistas y de instancias que coordinan acciones para su buen desarrollo. Con relación a la población estudiantil seleccionada, el PAL responde al Modelo de Trayectoria Escolar de esta institución, identificando que la población tiende a desertar tanto de los cursos ordinarios como de opciones de acreditación vía exámenes extraordinarios, de ahí que el PAL sea una opción diferente e innovadora en la que también se ofrece una Ruta de Estudio que irá concretando el estudiante con el apoyo de un asesor y de un tutor. En esta contribución también se darán a conocer los resultados de este programa de asesorías en las cinco aplicaciones realizadas hasta el momento; en general, observamos que cuenta con una acreditación relativamente alta en relación con otras opciones. Se concluye, por los resultados, que el PAL es una adecuada alternativa de asesoría y acreditación en línea, que permite a los estudiantes revisar contenidos y actividades diseñadas y seleccionadas por especialistas, sin restricciones de espacio y tiempo. También apoya la continuidad del aprendizaje en las asignaturas requeridas por el plan de estudios y se evitan

lagunas académicas que limitan el avance académico regular (Documento de Trabajo PAL, 2017).

Descriptor o Palabras Clave: Enseñanza Media, Retención Estudiantil, Regularidad en los Estudios, Curso en Línea, Acreditación

1. Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM es una institución de vanguardia en el ámbito de la Educación Media Superior de México; en sus cinco planteles cuenta con una amplia comunidad estudiantil cuyas características y necesidades son diversas. Son miles los estudiantes que año con año se incorporan a sus aulas, cuenta con 66, 916 alumnos, de los cuales 18, 577 son de nuevo ingreso; la docencia está a cargo de 3,183 profesores. En este contexto masivo y heterogéneo resulta fundamental la implementación de opciones que garanticen una educación de calidad, que mejoren el aprovechamiento escolar e incrementen la eficiencia terminal, vistas estas como metas institucionales. Se han logrado avances significativos, pero aún queda aún mucho por hacer; a pesar de los esfuerzos que realizan las autoridades, así como los profesores desde su docencia, y del apoyo que se brinda por medio de diversos programas para la atención de los estudiantes, los problemas de reprobación, rezago y abandono escolar prevalecen

Bajo este contexto, para incrementar la eficiencia terminal de los alumnos sin descuidar la calidad del aprendizaje, la Institución ha puesto en marcha el PAL con la meta de ofrecer una oportunidad para que los estudiantes remonten dificultades relacionadas con su trayectoria académica.

2. Problemática de la Educación Media Superior

En México, la deuda social de la Educación Media Superior (EMS) es alta. Según datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017), aproximadamente el 30% de los jóvenes entre 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada 10 estudiantes que ingresan a la EMS solo 7 la terminan en el tiempo reglamentario; la extra edad y la reprobación siguen siendo un problema que afecta a este nivel educativo.

El abandono escolar en la EMS es reflejo de desigualdades sociales e iniquidades educativas que prevalecen. Aunque se considera que el rezago y el abandono son fenómenos multifactoriales, hoy se reconoce que guardan una estrecha relación con factores escolares tales como: dificultad para entenderle al profesor, desinterés por el estudio y falta de motivación en general. Al respecto, en un estudio realizado por Treviño, (2015), los alumnos opinan que para permanecer en la institución solicitan apoyo en: atención de los asesores, flexibilidad en las fechas de entregas y contenidos más significativos; en la misma línea, Cruz y Olvera (2016) reportan dos motivos principales a los cuales los alumnos atribuyen las causas de su reprobación: por una parte a ellos mismos, aduciendo falta de motivación para cumplir con las actividades y tareas escolares; y la segunda razón, a que los profesores no despertaron el interés para aprender su materia; en ambos trabajos se recupera la voz de los estudiantes. Por ello, se coincide con D'Alessandre, y Mattioli (2013), cuando refieren que

el abandono escolar expresa el desajuste entre el contexto y las dinámicas que signan la cotidianeidad de los adolescentes, las características institucionales y el proyecto pedagógico.

Asimismo, en un estudio de factores de permanencia y abandono, Atal y Hernández (2016) identifican las características institucionales como factor predominante del rendimiento académico en la universidad, por lo que, el mal desempeño y la tasa de aprobación de asignaturas provoca un efecto negativo en la motivación de los alumnos, aumentando la probabilidad de desertar.

En México, los datos nacionales del abandono escolar, para el ciclo escolar 2015-2016 estuvieron entre el 13.3% y 15.5% (modalidad escolarizada y mixta), es decir, entre 600 y 700 mil jóvenes abandonan al año (INNE), por lo que la EMS es considerada por algunos investigadores como “un cuello de botella”, el “eslabón perdido de la educación” o la “guardería de los adolescentes”, esto habla de la gravedad del sistema educativo mexicano. La problemática se manifiesta posteriormente en las dificultades que enfrentan los individuos y sus familias cuando interrumpen sus estudios; a mediano y largo plazos, la deserción escolar es un problema social que influye en el desarrollo del país, (Monroy, 2015).

El CCH no está exento de la problemática del abandono, cuyo antecedente es la reprobación. Entre las acciones más recientes para facilitar la pronta regularidad académica, destaca el Programa de Asesoría en Línea.

3. La estrategia institucional del Programa de Asesoría en Línea

Para entender la importancia del Programa de Asesoría en Línea (PAL), en el marco de la reprobación y como recurso de regularidad académica, es necesario hacer referencia al Modelo de Trayectoria Escolar del Colegio. El modelo proviene de los diversos estudios que se han realizado sobre la trayectoria escolar de los alumnos en los cuales se ha confirmado la relación que existe entre los antecedentes académicos de ingreso de los estudiantes y las posibilidades de egreso en tres años. A continuación se presentan datos predictivos del seguimiento de trayectorias que se han estudiado desde el año 2002 (Ver Tabla 1).

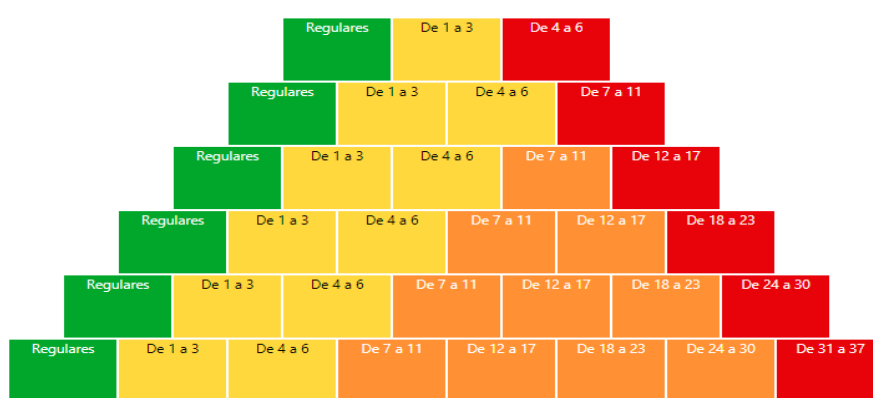
Tabla 1. Correlación de Ingreso-Egreso de una generación de estudiantes. Fuente: Secretaría de Informática del CCH.

Correlación Ingreso-Egreso Generación 2010			
Turno		Probabilidad de egreso	
Matutino		76%	
Vespertino		37%	
Género		Probabilidad de egreso	
Masculino		49%	
Femenino		67%	
Edad		Probabilidad de egreso	
14 o 15 años		63%	
16 años		45%	
17 a 20 años		33%	
21 o más años		42%	
Prom. Sec.		Probabilidad de egreso	
De 7.00 a 7.99		30%	
De 8.00 a 8.99		58%	
De 9.00 a 10.00		83%	
EDI		Probabilidad de egreso	
Menos de 5.00		48%	
De 5.00 a 5.99		59%	
De 6.00 a 6.99		62%	
7 o más		74%	

Como se aprecia, con base en cinco datos: turno, género, edad, promedio de nivel educativo previo (Secundaria) y resultados del Examen Diagnostico de Ingreso (EDI) es posible ubicar, desde su ingreso, a los estudiantes que tienen menor probabilidad de egreso en tres años, es decir alumnos en riesgo que se identifican con el perfil de la Tabla 1.

Estos mismos estudios de trayectoria tienen un nivel predictivo al corte del primer semestre, ya que a través de las diversas generaciones desde el año 2002 se ha observado que la proporción de alumnos regulares al término del primer semestre es muy similar al porcentaje de alumnos regulares al finalizar los tres años de bachillerato, como lo muestra la siguiente representación (Ver Fig. 1).

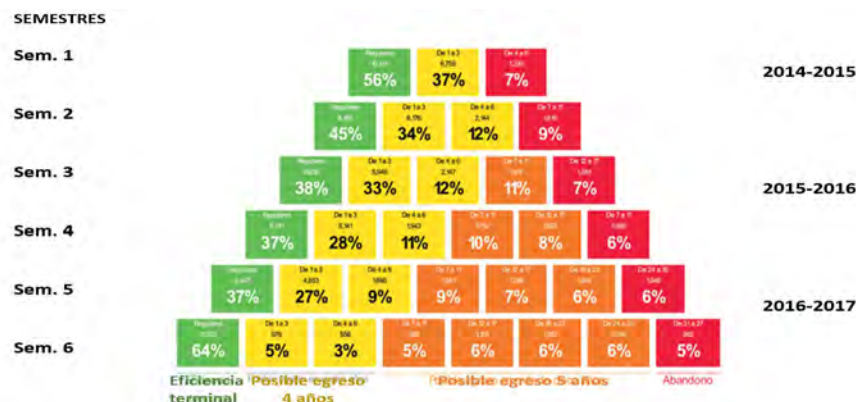
Fig. 1. Modelo de Trayectoria Escolar del CCH UNAM. Fuente: Secretaría de Informática del CCH.



En la pirámide del modelo se organizan los seis semestres que forman parte de los tres años de permanencia reglamentarios. La pirámide permite ubicar la regularidad académica en los cortes semestrales de regularidad y el número de asignaturas reprobadas, cada uno de los bloques de la pirámide representa alumnos en tres grandes sectores: color verde (alumnos regulares); color amarillo y naranja (irregulares con posibilidad de egreso en cuatro y cinco años), y en color rojo se indica el porcentaje de alumnos que posiblemente abandonen los estudios. En la parte inferior se muestra el pronóstico estadístico de egreso²⁰, con 4 posibilidades: eficiencia terminal en 3 años; posible egreso en 4 años; posible egreso en 5 años y, abandono de los estudios (Ver Fig. 2).

²⁰ Significado de los colores de la pirámide del Modelo de Trayectoria Escolar:
 VERDE-eficiencia terminal
 AMARILLO-posible egreso en 4 años
 NARANJA-posible egreso en 5 años
 ROJO: abandono de los estudios

Fig. 2. Modelo de Trayectoria Escolar, generación 2015. Fuente: Secretaría de Informática del CCH



En esta pirámide se muestra la trayectoria de la generación 2015. La eficiencia terminal fue del 64% (egreso en tres años), egreso de cuatro años ((8%); posible egreso en 5 años (23%), 5% es muy probable que abandonen los estudios (PIT, 2010).

La información que ofrece el Modelo es fundamental para que programas institucionales como asesoría y tutoría realicen acciones de intervención para mejorar las condiciones académicas, evitar la reprobación en el primer ciclo, e incentivar una pronta regularización de la situación de alumnos desde los primeros semestres, evitando la larga lista de adeudos que le impidan concluir el bachillerato y logre dar continuidad hacia los estudios superiores. Uno de los recursos de regularización es el Programa de Acreditación en Línea (PAL), iniciado en el año 2015. Las metas sustantivas de este son: mejorar los aprendizajes y el aprovechamiento escolar, apoyar la regularización académica de los estudiantes y elevar la eficiencia terminal; los cursos en línea que lo integran están orientados a reforzar los aprendizajes en asignaturas de alto índice de reprobación.

Para su diseño, instrumentación, seguimiento y evaluación, han participado dos importantes instancias²¹: la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), y la Dirección General del CCH, así como profesores expertos en las asignaturas seleccionadas, docentes formadores de los profesores- asesores y, por supuesto alumnos de los cinco planteles. Esta experiencia interinstitucional, de colaboración entre entidades, se traduce en ofrecer una oportunidad para que los estudiantes remonten dificultades relacionadas con su trayectoria académica (Navarro, 2018).

Paralelamente, el Colegio explora y consolida el esfuerzo por incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), no solo para facilitar el acceso a la información, sino también para mejorar la vida académica de su comunidad. El PAL, es un curso en línea para apoyar la

²¹ La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), y su Bachillerato a Distancia (B@UNAM); y la Dirección General del CCH que vinculó a: la Secretaría Estudiantil, la Secretaría de Informática, el Departamento de Medios Digitales, el Departamento de Psicopedagogía, los coordinadores a nivel central del Programa Instruccional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT).

revisión, adquisición y reforzamiento de los aprendizajes críticos, y, en consecuencia, la acreditación de cuatro materias de alta reprobación. Se oferta como alternativa de acreditación que puede favorecer la permanencia y mejorar los índices de egreso; es un recurso que aprovecha las tecnologías y promueve el aprendizaje autónomo y la autoevaluación.

El Programa se oferta actualmente a estudiantes que adeuden un máximo de tres materias, para cursar alguna de las cuatro que se incluyen en esta modalidad. Los alumnos que cumplen los requisitos y desean aprobar por esta modalidad, tienen la tarea de ochenta horas de trabajo en plataforma, con el acompañamiento de un asesor y un tutor; también, la asistencia a 3 sesiones presenciales obligatorias y es indispensable realizar un examen final, también presencial.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por el CCH, se identifica los conocimientos críticos en las siguientes materias de mayor reprobación de la Generación 2017 (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de alumnos de la generación 2017 que cursaron asignaturas de primer y segundo semestre en el ciclo escolar 2017. Se muestra el número de alumnos y la relación porcentual de acreditación, reprobación y deserción. Fuente: Secretaría de Informática del CCH.

Asignatura	Inscritos	Acreditados	Reprobados	No se presentaron
Matemáticas I (Álgebra y Geometría)	19,107	14,445	76%	3,646 19%
Taller de Cómputo	18,135	15,576	86%	1,467 8%
Química I	18,499	15,300	83%	2,182 12%
Historia Universal Moderna y Contemporánea I	18,228	15,515	85%	1,896 10%
Taller de Lect., Redac. e Inic. a la Inv. Doc. I	18,294	15,417	84%	1,936 11%
Francés I	1,930	1,679	87%	143 7%
Inglés I	16,222	14,396	89%	1,242 8%
Matemáticas II (Álgebra y Geometría)	18,108	13,267	73%	3,004 17%
Química II	18,105	14,366	79%	2,012 11%
Historia Universal Moderna y Contemporánea II	18,108	15,142	84%	1,518 8%
Taller de Lect., Redac. e Inic. a la Inv. Doc. II	18,103	14,800	82%	1,755 10%
Francés II	1,924	1,600	83%	152 8%
Inglés II	16,184	13,929	86%	1,112 7%
Primer año	200,947	165,432	82%	22,065 11%

Aquí se observan las materias del primer año, Este diagnóstico de reprobación sirvió de base para implementar la primera fase de prueba del PAL, para ello se diseñaron cursos para las asignaturas Matemáticas I, Taller de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación Documental, Química I e Historia Universal Moderna y Contemporánea I. Lo cual representa un importante apoyo a la continuidad del aprendizaje en las asignaturas requeridas por el plan de estudios y se evitan lagunas académicas que limitan el avance académico regular que deriven en el abandono escolar.

Para el adecuado desarrollo del curso se han desarrollado manuales para asesores y tutores, el alumno que decide participar firma una carta compromiso y se le guía con una ruta de aprendizaje que consiste en orientaciones e instrucciones muy precisas para leer, informarse, navegar en la plataforma y fechas importantes, dado que se ha identificado que para la mayoría de los alumnos es su primera experiencia de aprendizaje en línea.

4. Resultados

Para medir el impacto del PAL en la comunidad estudiantil se tomó la decisión de llevar a cabo el programa por etapas; es interesante ver cómo ha ganado aceptación entre los alumnos, así como los niveles de acreditación. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de acreditación de las tres etapas del PAL. Fuente: Secretaría de Informática.

Etapas	Periodo	Inscritos	Acreditados	% de acreditación
PAL	Interanual	405	245	62%
PAL	Ordinario	433	105	24%
PAL	Interanual	354	172	49%
PAL	Intersemestral	257	80	34%
PAL	Interanual	1021	599	59%

A pesar de la reciente opción de regularización académica que representa el PAL, éste ha tenido cada vez más una mayor aceptación en el alumnado y con niveles de acreditación aceptables. Seguramente también ha influido la mejora en los procesos de registro y consulta de calificaciones, así como la aplicación de parámetros más equilibrados en los criterios de evaluación; esto permitió ampliar la convocatoria y la participación de los alumnos, facilitó que estuvieran informados a tiempo sobre sus resultados para facilitar la toma de decisiones y finalmente, se incrementó el índice de acreditación en el programa (Hernández, 2018).

En este apartado se dan a conocer los resultados globales de la aplicación del PAL. Son cinco etapas de pilotaje en periodos escolares y poblaciones distintas en los cinco planteles; con el propósito de medir su impacto en cada una de las etapas y determinar las condiciones ideales para su realización. Por cuestiones de espacio se detallarán los que corresponden al PAL 5, que permitió cursar dos materias en periodo interanual cuando la carga trabajo escolar ha disminuido. De acuerdo con los resultados que refieren las autoridades, la acreditación de los cursos es relativamente alta, en comparación con examen extraordinario tradicional; lamentablemente no contamos con los datos comparativos para dar evidencia, aunque es de tomar en cuenta que esta afirmación se dio en un informe de gestión del Director General del CCH: “ En comparación con las opciones equivalentes, que representan los extraordinarios, se superó ampliamente la tasa de acreditación que corresponde a 15% para el caso de Matemáticas I y de 30% para Taller de Lectura y Redacción. El programa permite que los alumnos que adeudan alguna de estas asignaturas puedan continuar con su trayectoria sin presentar lagunas académicas que limiten su avance regular”.

En el PAL 5 participaron un total 46 asesores adscritos al Programa Institucional de Asesoría (PIA), y se les asignaron grupos de aproximadamente 30 alumnos cada uno.

Tabla 9. Distribución de asesores por plantel del PAL E5. Fuente: B@UNAM / CUAED.

Plantel	Matemáticas I	TLRIID I	Química I	HUMC I	Total
Naucalpan	5	2	2	2	11
Azcapotzalco	3	2	1	2	8
Vallejo	2	1	3	2	8
Oriente	2	2	1	1	6
Sur	5	2	3	3	13
Total	17	9	10	10	46

Para evaluar el curso los alumnos responden un cuestionario que tiene una sección de respuestas abiertas, por cuestiones de espacio, mostramos algunas opiniones de estas últimas:

1. “Pues me parece que las actividades fueron buenas, pero deberían saber que el examen final debería contener más cosas de lo que viene en el curso o sea hacerlo más extenso, pero todo lo demás está muy bien felicito a mi tutor y a mi asesora.” Leonardo.
2. “El curso es bueno los felicito, la información estaba completa pero no tan extensa, el tiempo del curso fue adecuado y los ejercicios y actividades fueron fáciles y comprensibles. En mi opinión los cursos en línea son una buena opción para adquirir más conocimiento que no se aprende en los salones de clase, por todas las distracciones y tareas, también para los alumnos que se encuentran muy lejos o no pueden ir a la escuela. Me encanto el curso, sigan así gracias. Lesly
3. “Solamente es que mi asesor y tutor tardaban un poco en contestar, pero entiendo que no pueden estar todo el día pegados a su computadora esperando una duda.” Sara
4. “Me gustó mucho el curso y estoy muy agradecido ya que retomé muchos aprendizajes pasados, corregí muchos aspectos como son la ortografía, la coherencia, etc. Y lo más importante es que obtuve una calificación aprobatoria, me gustaría mucho que pudieran dar muchos cursos como este para otros semestres. Me voy muy agradecido con la asesora y tutora, y satisfecho con el curso PAL.” Edgar
5. “En mi caso, los exámenes no me daban todas las opciones que deberían estar en cada pregunta y me fue bastante mal en los exámenes por esa cuestión, no me dejaba subir muchas actividades debido al peso del archivo.” Daniela
6. “Me pareció que el curso es muy bueno ya que te proporciona más de lo necesario para poder aprender mucho, en lo personal el asesor y la tutora siempre estuvieron pendiente de los alumnos, siento que el curso es muy bueno y es muy buena modalidad de acreditación. Pienso que si hay malas calificaciones en este curso depende totalmente de los alumnos”. Yordi

Los alumnos expresan libremente las ventajas que ven al PAL, en general las respuestas son favorables, se destaca la respuesta favorable hacia el asesor y el tutor, también habrá que poner atención a lo que reportan para mejorarlo.

4. Conclusiones

El PAL se ha consolidado progresivamente como una alternativa de educación en línea para la regularidad académica; puede coadyuvar a mejorar los índices de egreso ya que contribuye a contrarrestar el riesgo escolar, favoreciendo la permanencia en un sistema de bachillerato presencial. Coincidimos, pues, en que la diversificación de la oferta educativa - mediante el empleo de entornos virtuales de aprendizaje, en este caso- constituye un factor institucional que favorece la retención y la continuidad en la trayectoria estudiantil (Acevedo y Menni, 2015; Asís y Ortiz, 2017).

Los usuarios del PAL dan una opinión positiva, pero al mismo tiempo señalan aspectos asociados con la calidad de los aprendizajes que es necesario revisar y replantear. La opinión estudiantil coincide con el estudio realizado por Treviño (2015), en el cual se identifican argumentos de los estudiantes de una Universidad Virtual, acerca de los apoyos académicos que requieren para permanecer en el sistema; ésta se refiere a la atención por parte de los asesores.

Por el desarrollo que ha tenido el PAL, está en condiciones de ampliarse incorporando otras materias o bien, reorientarse para atender a la población de alumnos con alto rezago, que ya no asisten a la escuela y se ofrezca como opción la asesoría con la modalidad en línea para concluir el bachillerato.

Referencias

- Acevedo, F. & Menni, G. (2015). Condiciones, situaciones y circunstancias de mayor incidencia en la decisión de abandono en la educación superior de Uruguay. CLABES. Recuperado de:
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1099>
- Asís, S., & Ortiz, A. (2017). El abandono en la educación superior, estrategias para la retención de alumnos. Situación en la Universidad Nacional De Córdoba (UNC). Congreso CLABES. Recuperado de:
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1642>
- Documento de Trabajo PAL. (2017). CCH. UNAM.
- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. CUADERNO 21, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. OEI, Recuperado de:
http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- García, T. M., Enciso, A. M., & Estrada, L. A. (2015) Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. Universidad de Guadalajara-MÉXICO CLABES. Tomado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L1_Ponencias/5_CLABES_paper_3.pdf
- Hernández, R. (2018). Programa de Asesorías en Línea PAL. Informe de resultados / Quinta emisión. Documento de Trabajo. CCH. UNAM

- Monroy, C. L., Jiménez, F. V., & Ortega, T. L., Chávez, A. M. (2015). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/906/2021>
- Muñoz, C. L., & Ávila R. J. (2012). Población Estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. CCH. UNAM.
- Navarro. C., Carmona, M., Cruz, S., & Ramírez, E. (2018). El PAL como un proyecto de vinculación interinstitucional e innovación que apoya al aprendizaje en línea. Ponencia: IX Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. Motivación y emoción en EMS a distancia. CUAED-UNAM.
- Salinas, H. J. Informe de Gestión Directiva 2017. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Salinas, H. J. (2018). Informe de Gestión Directiva 2014-2018. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Ulloa, G., & Paredes R. (2016). Educación On-Line y su contribución a la retención estudiantil: Estrategias y líneas de desarrollo de la Universidad Andrés Bello. Congreso CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/67>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PROGRAMA PACE-UCM: INCLUSIÓN Y MATRÍCULA EFECTIVA

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias

OPAZO, María Elena
MALDONADO, Verónica
MEDEL, María José
MOLINA, Francisca
PACE, Universidad Católica del Maule, Chile.
mopazo@ucm.cl

Resumen. El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa gubernamental implementada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para disminuir la desigualdad en el acceso a la Educación Superior. Distintas universidades trabajan con estudiantes de 3° y 4° Medio y las respectivas comunidades educativas de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, abordando, principalmente, el desarrollo de habilidades transversales y la exploración vocacional. Mediante vía PACE, el 15% de mejor trayectoria que haya cursado 3° y 4° Medio en un establecimiento adscrito al programa y rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU) puede postular a una carrera en las distintas instituciones participantes, sin importar el puntaje obtenido en la PSU, que constituye la principal brecha de un proceso inclusivo de acceso a la Educación Superior. La Universidad Católica del Maule (UCM) trabaja en el programa desde el año 2015, acompañando a 31 establecimientos de la región del Maule, desarrollando actividades orientadas al 100% de los estudiantes. En el año 2018, 206 estudiantes del programa podían ingresar a la universidad vía PACE, sin embargo, un 26% no lo hizo, lo que se ha transformado en un motivo de estudio para definir causas y motivaciones de la decisión, permitiendo retroalimentar el proceso y permitir que el 100% de los estudiantes haga uso de los cupos dispuestos. Dicho estudio contempla entrevistas, focus group y encuestas a estudiantes que ingresaron vía programa de inclusión, a quienes no lo hicieron por esa vía y a estudiantes de 3° y 4° Medio para conocer motivaciones y causas de sus respectivas opciones. El presente trabajo tiene por objetivo conocer causas y motivaciones de los estudiantes que no hacen uso del cupo de ingreso inclusivo para definir cursos de acción que favorezcan la continuidad de estudios superiores del 100% de los estudiantes adscritos al programa.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso, Matrícula, Inclusión, Educación Superior, Programa PACE-UCM.

1.Introducción: El sistema educacional en Chile una brecha constante

Una característica del sistema educacional chileno es la brecha existente entre la educación pública y la privada, la que se evidencia en los resultados de las evaluaciones estandarizadas las que son principalmente dos: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicado a estudiantes de 4° básico, 8° básico y 2° Medio; y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que rinden los estudiantes y egresados de 4° Medio, cuyo resultado define la continuidad de estudios superiores en las instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA) que regula el proceso de admisión en universidades selectivas de Chile.

Es esta última evaluación la más cuestionada indiscutiblemente, ya que sus resultados, y por ende, el ingreso a la Educación Superior, no siempre reflejan la trayectoria académica de los estudiantes ni sus habilidades y competencias sino que por el contrario “La PSU se constituye como un instrumento de reconocimiento educativo para quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, legitimando las desigualdades sociales de origen” (Contreras, M., Corbalán, F., Redondo, J., 2007, p. 262), lo que inevitablemente se traduce en un sistema educacional inequitativo, en donde continuar estudios superiores se convierte en posibilidad para estudiantes provenientes de familias con mejores ingresos, que cursaron sus estudios en establecimientos educacionales privados (OECD, 2012).

En el proceso de admisión 2016, los estudiantes provenientes de establecimientos municipales obtuvieron un promedio de 469 puntos en la PSU; 501 los particulares subvencionados y 598 los particulares pagados. Estos puntajes ratifican la incidencia de la estratificación socioeconómica en el sistema educacional chileno (DEMRE, 2016).

1. Contexto del programa PACE y su ejecución en la Universidad Católica del Maule

Es en este contexto, que el año 2014 se implementa el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), una iniciativa gubernamental de inclusión, que busca restituir el derecho de ingresar a la educación superior y a la educación técnico profesional a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándole cupos a quienes cumplan los criterios de habilitación dispuestos por el Ministerio de Educación, a través del programa (MINEDUC, 2015). Dicho programa, es implementado por los equipos de 29 Instituciones de Educación Superior²² que están en convenio con el Ministerio de Educación, los cuales realizan actividades de preparación en 3° y 4° año medio y de acompañamiento durante su primer año de estudios superiores.

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Los requisitos para los estudiantes, mencionados anteriormente son: pertenecer al 15% de mejor rendimiento de su establecimiento, rendir la PSU (sin importar los resultados obtenidos) de lenguaje, matemática y una electiva (Ciencias o Historia, Geografía y Ciencias Sociales), cursar 3° y 4° Medio en un establecimiento PACE y, por último, cumplir los requerimientos definidos por cada una de las instituciones adscritas al programa. Por lo tanto, los estudiantes que cumplen con todo esto, son habilitados para sumarse a los procesos de postulación y matrícula que se realizan en las mismas fechas y condiciones que quienes lo hacen en forma regular, gracias al puntaje obtenido en la PSU.

La Universidad Católica del Maule se adscribe al programa PACE en el año 2015, momento en el cual inicia un trabajo de acompañamiento con estudiantes de tercer año medio de 15 establecimientos de la región del Maule, los que han ido en aumento durante sus tres años de ejecución, sumando a la fecha 4.021 estudiantes de tercer y cuarto año medio de 31 establecimientos educacionales de distintas localidades de la zona y que se ubican en sectores rurales, apartados, como también urbanos, pero que se caracterizan principalmente por un alto índice de vulnerabilidad. Estos se indican en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Distribución de Estudiantes PACE UCM

Comuna	Establecimiento	N° estudiantes de 3° Medio	N° estudiantes de 4° Medio
Teno	Liceo Teno	111	73
Romeral	Liceo Arturo Alessandri Palma	73	70
Rauco	Liceo Polivalente de Rauco	23	25
Licantén	Liceo Augusto Santelices Valenzuela	55	57
	Liceo Alejandro Rojas Sierra	14	12
Vichuquén	Liceo Nuevo Horizonte	14	13
Curicó	Colegio Polivalente Japón	9	14
	Liceo Fernando Lazcano	54	0
	Liceo Politécnico Curicó	151	0
Sagrada Familia	Liceo Polivalente de Sagrada Familia	91	72
Molina	Escuela Agrícola Superior de Molina	86	65
	Liceo Polivalente de Molina	110	84
Rio Claro	Liceo Agroindustrial de Rio Claro	40	41
Pelarco	Liceo de Pelarco	29	27
Talca	Liceo Carlos Condell de la Haza	12	15
	Liceo Técnico Amelia Courbis	249	0
	Liceo Industrial Superior	133	0
	Liceo Diego Portales	27	0
	Liceo Ignacio Carrera Pinto	9	0
	Liceo Héctor Pérez Biott	17	0
	Liceo El Sauce	25	0
	Complejo Educacional Javiera Carrera	45	0
Pencahue	Complejo Educacional de Pencahue	48	43
Maule	Escuela Agrícola San José de Duao	84	74

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

San Javier	Liceo Manuel Montt	313	241
Empedrado	Liceo San Ignacio	49	31
Constitución	Escuela Rural Enrique Mac Iver	15	28
Yerbas Buenas	Escuela Agrícola Marta Martínez Cruz	63	43
Linares	Instituto Comercial de Linares	317	275
	Liceo Politécnico de Linares	117	0
Retiro	Liceo Guillermo Marín Larraín	171	164
TOTAL		2554	1467
ESTUDIANTES			

2. Cupos PACE: opciones de los estudiantes

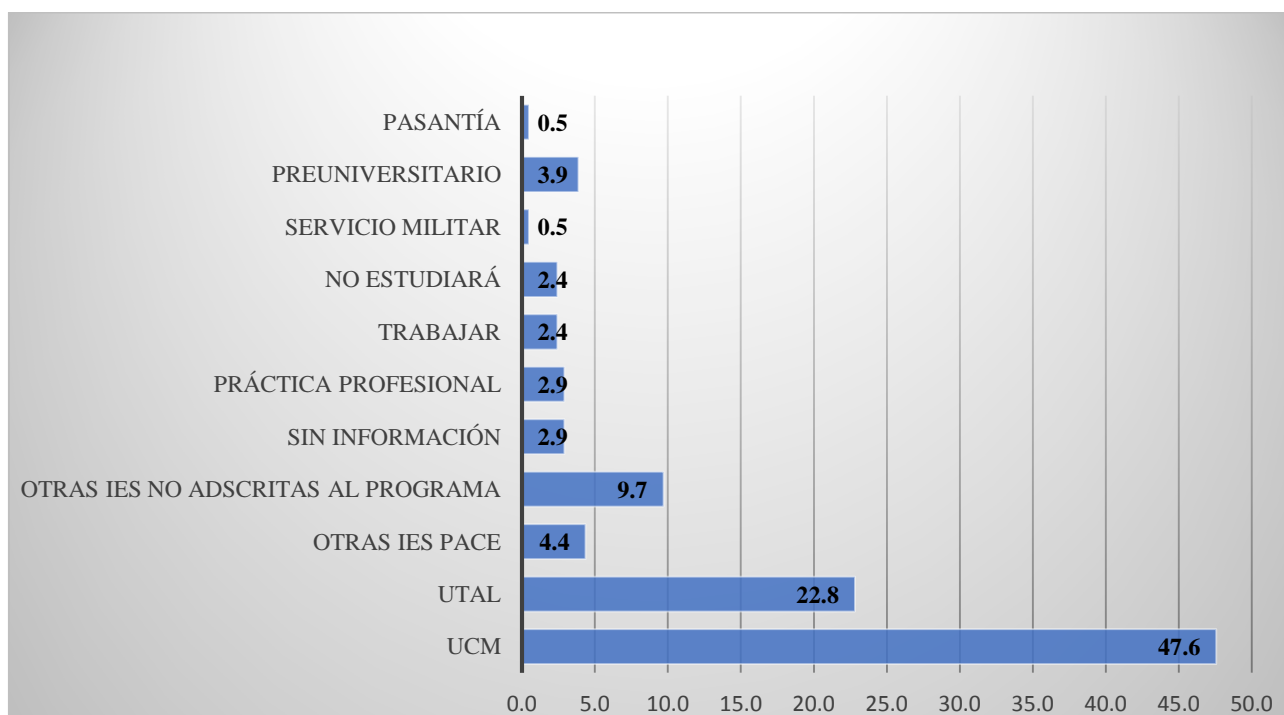
Durante el último proceso de admisión a las instituciones de educación superior 2018 en Chile, fueron habilitados para optar a un cupo en la educación superior un total de 206 estudiantes que fueron acompañados por la UCM durante los dos últimos años de su educación media (2016 -2017), de los cuales 32, es decir un 16% del total optó por no continuar superiores y un 9,7%, por continuarlos en instituciones de Educación Superior que no están adscritas al programa. Situación que, resulta preocupante en cuanto se espera y persigue la utilización del 100% de los cupos asignados y la continuación del trayecto formativo en la educación terciaria.

Ahora bien, una de las estrategias o trabajos implementados por el Programa PACE de la UCM que es denominada PEM o preparación en enseñanza del programa, que se estructura considerando la experiencia del equipo responsable y las opiniones de las comunidades educativas, principalmente estudiantes, docentes y equipos directivos, realiza un trabajo mediante actividades que promueven el desarrollo de habilidades transversales, la exploración y orientación vocacional con todos los estudiantes de 3° y 4° Medio en sus respectivos establecimientos, en horario escolar y consensuadas con los profesores jefes y orientadores con el objetivo de colaborar en los procesos y decisiones de todos los estudiantes. Actividades que, a su vez, son complementadas con actividades desarrolladas fuera del horario y espacio escolar (ferias vocacionales, encuentros artísticos, visita a la UCM, entre otras). También se realizan reuniones y jornadas de evaluación con la comunidad educativa (estudiantes, apoderados, profesores jefes y equipos directivos). Junto con esto, los estudiantes de 4° Medio participan en la Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES), la que se realiza los días sábados, en dependencias de la universidad. EPES está orientada a los estudiantes interesados en proseguir estudios superiores.

Por lo que, el trabajo de acompañamiento realizado por el equipo de profesionales del programa PACE UCM durante los dos años último años de educación media, debería traducirse en el ingreso de la totalidad de los estudiantes habilitados a la Educación Superior, en cualquiera de sus modalidades. Sin embargo, esto no ocurre con el 100% de ellos.

Las distintas opciones de los estudiantes PACE UCM, ya sea continuación de estudios terciarios en instituciones adscritas al programa, como otros estudios se desglosan en el gráfico N° 1:

Gráfico N° 1: Elección de los Estudiantes PACE UCM que egresan de 4° Medio



Si bien, y como es posible apreciar en la tabla anterior, un 74,8% de los estudiantes habilitados, postuló y se matriculó en alguna de las instituciones adscritas, lo que puede ser interpretado como un avance importante si se considera que en el proceso anterior lo hizo un 68,9 %. Este incremento en la matrícula puede ser atribuido a los ajustes y mejoras realizadas en el equipo, en la planificación del trabajo, en la entrega de información sobre opciones de educación superior y en la incorporación de más actores del proceso en la planificación e implementación del trabajo en comparación al año anterior, que es también el primer año de ingreso de los estudiantes PACE UCM.

Sin embargo, 32 de ellos que equivalen a un 16% decide no optar por ninguna institución de educación de educación superior, desechando el cupo asignado. A partir de un seguimiento realizado a estos estudiantes, es posible determinar sus opciones y que se observan en la tabla N°2:

Tabla N°2: Estudiantes habilitados que no utilizaron el cupo PACE

ACTIVIDAD	N°	%
Ingreso a preuniversitario	9	28%
Realización de práctica profesional	6	19%
Incorporación al mundo laboral	5	16%

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

No continuará ningún tipo de estudios	5	16%
Ingreso a servicio militar	1	3%
Sin información	6	18%
Total	32	100%

Lo anterior, permite acercarnos en primer lugar, a la complejidad del proceso de la elección vocacional de los estudiantes y la necesidad de profundizar aspectos relacionados con la exploración y orientación vocacional, ya que, según los mismos estudiantes, desisten del cupo por falta de claridad en el área o carrera que desean estudiar. El 28% de estudiantes que optaron por ingresar al preuniversitario, explicó que se debía a la falta de claridad respecto a qué estudiar, principalmente por desconocimiento de carreras y/o áreas de desarrollo.

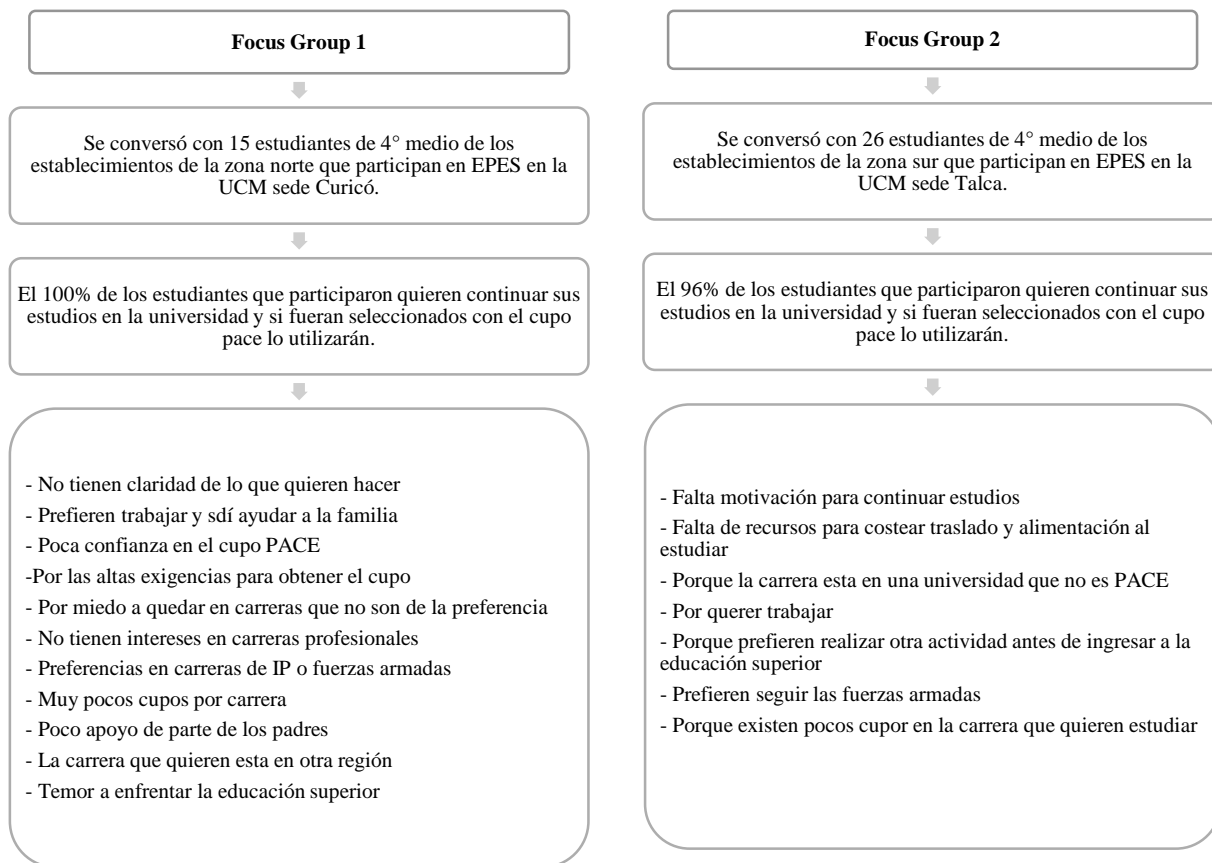
Mientras que, en segundo lugar, la decisión de realización de prácticas profesionales 19% como también, la incorporación del mundo laboral 16%, integran parte de los factores externos que inciden en ellos como lo es la economía familiar y personal. Un motivo que se constituye de gran importancia para no utilizar el cupo PACE. No solo porque los liceos PACE UCM en su mayoría son técnico profesionales que contemplan prácticas que se realizan en el primer semestre del año, que a su vez coinciden con el semestre académico de las instituciones de las IES. Revela, además, un desconocimiento de la normativa educacional, ya que en la Enseñanza Media se contempla la posibilidad de ajustar las prácticas profesionales por motivos justificado, entre los que se encuentra la continuidad de estudios superiores. Sino porque también, evidencia que la repercusión de la estructura económica repercute en la vida y en las decisiones de los estudiantes, debido a que estos no pueden proseguir estudios por falta de recursos. Si bien es cierto, la gratuidad en la educación superior financia la matrícula y el arancel de la carrera por los semestres de duración formal de la carrera, iniciar estudios superiores implica gastos de vivienda, alimentación, traslados, entre otros, que las familias no están en condiciones de asumir.

Por lo que la falta de información sobre beneficios estudiantiles y la falta de ingresos económicos familiares y, por ende, del estudiante, parecen, en definitiva, incidir a la decisión de no progresar estudios superiores ni tampoco de miras hacia un desarrollo profesional ni especializado y junto con ello, aportar al crecimiento de la brecha socioeconómica nacional.

3. Estudiantes de enseñanza media y su visión de la elección vocacional.

En este mismo contexto y considerando las sugerencias de los estudiantes que actualmente cursan cuarto año medio de enseñanza media en los distintos establecimientos PACE UCM, es posible establecer las sugerencias que aparecen en la tabla N°3 para lograr que el 100% de los estudiantes habilitados del programa PACE UCM utilicen el cupo asignado y continúen estudios superiores:

Tabla N°3: Resultados Focus Group



¿En qué debería mejorar el programa PACE para que todos los estudiantes utilizarán los cupos?

- Está bien así, porque es decisión de cada uno si sigue estudiando.
- Comenzar desde primero medio así se ayudaría en la motivación de los estudiantes
- Que otras universidades e institutos profesionales estuvieran vinculados al programa
- Que los cupos que no son utilizados por los estudiantes fueran entregados a personas que están motivadas a seguir estudiando
- Trabajar más específico lo que cada uno quiere estudiar
- Falta motivación de parte de los estudiantes
- Que se pueda transferir el cupo a otro estudiante
- Que el cupo sea para todos los interesados de seguir estudiando
- Aumentar la cantidad de cupos que tiene ciertas carreras
- Mostrar todos los beneficios del programa PACE desde primero medio
- Incorporar recorridos en universidades de otra región

4. Conclusiones y sugerencias

Los resultados obtenidos del análisis realizado no hacen más que confirmar la necesidad de transformar la educación pública, en todos sus niveles, en una real oportunidad de movilidad social, que contemple la reformulación de los mecanismos de acceso a la educación superior,

de modo que programas como el PACE no sean necesarios. Entendiendo que estos son procesos lentos, que involucran más de una generación, es necesario trabajar en el mejoramiento de programas como éste para avanzar en la conformación de una sociedad más justa y equitativa.

Por lo que, se hace necesario en pos de una mejora y el acceso de todos los estudiantes a la educación superior, tomar medidas que consideren:

- Reforzar, con estudiantes y familias, la información sobre beneficios y becas existentes en el sistema de Educación Superior,
- Fortalecer el trabajo con apoderados y familias de los estudiantes para sensibilizarlos respecto a la importancia de la continuidad de estudios superiores y las posibilidades de financiamiento
- Intensificar el trabajo de planificación y ejecución con los profesores jefes de los cursos con los que se trabaja mensualmente
- Abordar de forma más explícita y sistemática aspectos relacionados con la autoestima, exploración y orientación vocacional
- Coordinar acciones con los respectivos equipos de gestión de los establecimientos adscritos al programa para comprometer a toda la comunidad educativa desde 1° Medio con el trabajo de exploración y orientación vocacional promovido por el PACE UCM

Referencias

Contreras, M., Corbalán, F., Redondo, J. (2007). “Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU”. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. N°5, pp. 259-263.

MINEDUC (2015) “¿Qué es el PACE?”. Recuperado en: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2012). *Grade expectations: How marks and education policies shape students' ambitions*. Paris: OECD.

Canales, A. (2016). “Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos”. En: *Calidad en la educación*. N°44. pp. 129-157.

Abricot, N., Gaete, J. (2014). “¿Qué pasó después del propedéutico? La inserción a la vida universitaria de los estudiantes que ingresaron a la USACH vía propedéutico”. Recuperado en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1030/1055>

DEMRE (2016) “Compendio Estadístico Proceso Admisión 2016”. Recuperado en: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

GEOGRAFÍA VOCACIONAL: UNA ESTRATEGIA INTERACTIVA DE EXPLORACIÓN VOCACIONAL

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la Enseñanza Media.

Carrasco Salinas, Natacha
Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile
natacha@ucsc.cl

Navarrete, Carlos Caro
Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile
carlos.caro@ucsc.cl

Resumen. Una débil elección vocacional se constituye como una de las principales causales de deserción en estudios superiores, pues muchos/as estudiantes ingresan a su carrera de forma experimental, sin tener total claridad sobre sus intereses. Atendiendo a esta problemática el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (PACE UCSC), adoptó el enfoque teórico de exploración vocacional propuesto por Donald Super y complementado por Jesús Busot; el cual contempla distintas fases de un proceso para alcanzar la madurez vocacional: autoconocimiento, exploración de roles, búsqueda de información y toma de decisiones. Con el objetivo de desarrollar dicha madurez en estudiantes de 4º año de enseñanza media pertenecientes a liceos de la red PACE UCSC, se diseñaron acciones basadas en cada una de las etapas mencionadas, las que formaron parte de una estrategia interactiva de exploración vocacional denominada “Geografía Vocacional”. La metodología de intervención consistió en una primera etapa de diagnóstico de intereses y aptitudes para propiciar el autoconocimiento; luego se trabajó en la construcción de narrativas personales orientadas a la elaboración de proyecto de vida; posteriormente se favoreció la exploración de roles por medio de visitas a las carreras de interés de los y las estudiantes; y se finalizó con un taller para fomentar la búsqueda de información de posibilidades de estudio en concordancia con sus resultados diagnósticos. Esto se ejecutó a través de la metáfora del “Mapa vocacional”, para lo cual se utilizó un software basado en hipervínculos en el que se graficaron “continentes” (áreas vocacionales), los que al ser seleccionados desplegaban sus “países” (carreras existentes en cada área de estudio). El mapa se profundizó por medio del uso de “folletos turísticos” (trípticos) que muestran a los estudiantes la amplia gama de carreras que se dictan en la región del Biobío. El impacto de la intervención fue evaluado por medio de

análisis pre y post test, de la dimensión Madurez Vocacional del test de Habilidades Psicosociales, elaborado por el PACE UCSC. En síntesis, la presente ponencia busca destacar la importancia de proporcionar herramientas cognitivas y actitudinales a los y las estudiantes de enseñanza media para promover una elección vocacional consciente, autónoma y madura; y, de igual forma, resaltar la ventaja del uso de metáforas y software interactivo en el trabajo de exploración vocacional con adolescentes.

Descriptor o Palabras Clave: Madurez Vocacional, Exploración Vocacional, Proyecto de Vida.

1. Contexto y problematización

El acceso a la educación superior en Chile, hasta el siglo pasado, estuvo caracterizado por un bajo porcentaje de ingreso, estimándose un 5% de participación general (Brunner, 2015). Luego de las reformas educacionales impulsadas en la década del 80, se observó un aumento del ingreso a educación superior, superando el 20% de participación bruta, ampliándose a cerca 300 el número de instituciones de educación oferentes en el sistema (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991). Desde los años noventa hasta la actualidad, se ha observado un aumento sostenido de la cobertura en educación superior, alcanzando un 50% de participación bruta el 2007; para el año 2018 se consigna un máximo histórico de matrícula en Educación Superior con 1.176.915 estudiantes, un 1,1% más que el año anterior (Consejo Nacional de Educación, 2018). La respuesta del Ministerio de Educación para esta última década se ha centrado en disminuir la brecha de acceso a las Instituciones de Educación Superior; es en este contexto que el 2014 surge el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) el cual corresponde a un programa social que se plantea desde un enfoque de derechos, interviniendo en contextos educativos de alta complejidad para restituir el derecho a la educación superior a estudiantes talentosos que cumplan los requisitos de habilitación para postular a carreras universitarias. Dentro sus líneas programáticas, destacan la implementación de acciones de fortalecimiento académico y de desarrollo personal para estudiantes de Enseñanza Media, esta última orientada a fortalecer competencias y habilidades para la adecuada elección vocacional, en miras a la incorporación a estudios superiores, universitarios o técnicos.

La elección vocacional como proceso, se encuentra fuertemente relacionada con la continuidad y deserción en educación superior (Quintana, 2014). Se observa, además, que una inadecuada elección vocacional, se configura como uno de los factores más importantes relacionado con la deserción universitaria, en conjunto con la situación económica familiar y el rendimiento académico (Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017). A pesar que diversos estudios demuestran la evidente relevancia del proceso de elección vocacional para el futuro de los estudiantes (Canales y de los Ríos, 2007; González y Uribe, 2005 ; Himmel, 2002) la política educativa chilena se caracteriza por una baja preocupación por desarrollar programas integrales de orientación en los establecimientos educacionales, generándose de esta forma una importante paradoja en la temática vocacional: mientras mayor vulnerabilidad educativa de los estudiantes, el sistema escolar ofrece menos respuestas (Gavilán y Labourdette, 2006).

En consideración a los antecedentes expuestos, el PACE UCSC diseñó e implementó un ciclo de talleres de exploración vocacional a partir del concepto de madurez vocacional, desarrollado por Donald Super (1953). Este ciclo de talleres se fundamenta en un modelo estructural y de desarrollo, que supone el proceso vocacional como un continuo, en el que la mayoría de los adolescentes no ha alcanzado un grado de madurez que les permita afrontar las decisiones vocacionales (Álvarez, 1995). La importancia de este modelo y la decisión de utilizarlo por parte del PACE UCSC, estriba en su capacidad de pronosticar la elección vocacional futura y la consideración de madurez como un proceso en desarrollo continuo, pero no uniforme en la adolescencia (Álvarez, 1995).

2. Modelo teórico de intervención

Tal como se expuso anteriormente, para el diseño de los talleres de exploración vocacional, se utilizó como fundamento el enfoque evolutivo de exploración vocacional, particularmente desde la conceptualización de Madurez Vocacional desarrollada por Donald Super (1953) complementada por Jesús Busot (1995). El ciclo de talleres se elaboró en base a 4 de las 5 etapas del proceso de madurez vocacional propuesto por Super (1953) a saber: planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista; esta última etapa no fue abordada por el programa, dado que, esta supone la cristalización de los autoconceptos y metas, etapa que se alcanza en la adultez, luego de haber definido la elección de educación superior o de desempeño laboral (Busot, 1995).

3. Diseño e implementación de la estrategia

Para la puesta en práctica del ciclo de talleres de exploración vocacional, se utilizó la metodología de trabajo de taller experiencial. Se decide el uso de esta técnica dado que implica una forma de enseñar y aprender en grupo en un hacer productivo, relevando de esta forma, la importancia de la experiencia en el aprendizaje y no sólo en el traspaso de información (Ander-Egg, 1999). El objetivo de este ciclo -de cuatro actividades- apuntó a que los y las participantes alcanzaran un grado de madurez vocacional, que favorezca la elección de un proyecto de vida acorde a sus intereses y aptitudes, fundamentado en información actualizada y fidedigna de las diversas alternativas de educación superior disponibles en la región del Biobío.

El ciclo de talleres se inició en mayo de 2018, proyectándose su implementación hasta noviembre. Estas actividades están dirigidas a una población de 1924 estudiantes, de cuarto año de enseñanza media, matriculados en liceos de la región del Biobío, correspondientes a la red del PACE UCSC. Se considera este grupo de estudiantes dada la proximidad etaria que supone el paso hacia la adultez y la toma de decisiones que ésta conlleva. La puesta en práctica de estos talleres supuso de la colaboración de los orientadores/as, jefes técnicos, docentes y directivos de los establecimientos.

El equipo de profesionales encargados de la ejecución de las actividades se compone de 3 psicólogos, 1 asistente social y 2 sociólogas, quienes desempeñan funciones en el área de Preparación en Enseñanza Media (PEM) del PACE UCSC.

Con la finalidad de dar cuenta de las acciones desarrolladas por el área PEM, se presenta cronológicamente el ciclo de talleres de exploración vocacional, se exponen los objetivos, fundamentos y modalidad de trabajo para cada una de las instancias, con especial énfasis en el taller de “Geografía Vocacional”, objeto de revisión del presente artículo.

En primera instancia se realizó una sesión de taller introductorio a los y las estudiantes, en el cual se explicitaron los alcances y objetivos del PACE, los criterios de habilitación y las temáticas que se abordarían en el ciclo de actividades de exploración vocacional. En este taller, se aplicó el test de orientación vocacional CHASIDE (Servicios de Orientación Vocacional, 2014) el cual sirvió de insumo base para el desarrollo de las actividades de exploración de roles (“Pasantías UCSC”) y del taller de “Geografía Vocacional”.

En una posterior visita a los liceos, se realizó el taller denominado “Proyectando mi Futuro” cuyo objetivo se centró en la construcción de narrativas personales, de los y las participantes; esto con el objetivo de fomentar la reflexión respecto de su presente, pasado y futuro, considerando las redes de apoyo familiar e institucional, para el proceso de toma de decisiones respecto de su proyecto de vida. Al término del taller se aplicó el test de “Habilidades Psicosociales” antes señalado, con la finalidad de determinar el grado de madurez vocacional de los estudiantes.

Para la complementación de las actividades de taller desarrolladas por el PACE UCSC, se invitó a los liceos de la red, a participar de actividades de exploración de roles respecto de las carreras que ofrece la Universidad Católica de la Santísima Concepción, llamadas “Pasantías UCSC”, instancia desarrollada en conjunto con la Dirección de Difusión de la misma casa de estudios. Los y las estudiantes -a partir de las áreas de intereses y aptitudes resultantes luego de la aplicación del test de orientación vocacional CHASIDE (Servicios de Orientación Vocacional, 2014)- participaron de experiencias de charlas y *role playing* de carreras universitarias y técnicas, que ofrece la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

4. Taller Geografía Vocacional

Como culminación del proceso de ciclo de actividades de exploración vocacional, se llevó a cabo el taller denominado “Geografía Vocacional”. Este se planificó en base a la etapa de búsqueda de información del continuo de madurez vocacional propuesto por Super (1953); esta etapa, de acuerdo con el modelo estructural de madurez vocacional, considera las acciones de búsqueda de información respecto del ámbito laboral, así como el perfil requerido y las oportunidades que ofrece la sociedad (Busot, 1995). De esta forma, el taller apuntó a los objetivos de proporcionar información relevante respecto de la o las carreras de interés de los y las participantes, así como de su involucración en el proceso de búsqueda de información, favoreciendo así su autonomía y responsabilidad para la toma de decisiones respecto de su futuro académico o laboral.

A partir de las Áreas de estudios y capacitación²³ propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2014), se elaboró un material gráfico que contenía las áreas antes señaladas, el cual se llamó “mapa vocacional”; en este se organizan los campos de estudio y capacitación en “continentes” -diferenciados por colores- de los cuales a su vez se despliegan, “países” correspondientes a las carreras contenidas en esa área. Dicho mapa se presentó en dos formatos, uno físico impreso y un formato digital interactivo, el cual se optimizó para su uso en plataforma HTML²⁴. Este último formato, permitió el desarrollo de hipervínculos interactivos de cada una de las áreas, las cuales al ser *clikeadas* ahondan en las carreras correspondientes al área y a su vez permitieron a los estudiantes conocer la malla curricular y la Institución de Educación Superior que imparte la carrera seleccionada.

A fin de complementar la información expuesta en los “mapas vocacionales”²⁵, se elaboraron “folletos turísticos”²⁶ para cada una de las áreas antes mencionadas. Estos folletos, además, permitieron proporcionar un insumo material a los y las estudiantes, con información respecto de: el área de estudios o capacitación, las carreras que lo componen y las instituciones de educación superior y de formación técnica que imparten dichos estudios en la región del Biobío.

El taller “Geografía Vocacional” se desarrolló en una sesión, compuesta de tres momentos: En primera instancia se hizo entrega de un informe personalizado a los y las estudiantes, el cual contenía los resultados de las áreas de Intereses y Aptitudes obtenidos en la aplicación del test CHASIDE (Servicios de Orientación Vocacional, 2014). A partir de este informe, se proporcionó a los estudiantes información específica respecto de las áreas de intereses y aptitudes, por medio de la utilización de “folletos turísticos” y la utilización del “mapa vocacional interactivo” su aplicación fue guiada por el profesional ejecutor del PACE UCSC. Al término de este taller se aplicaron dos instrumentos: el post-test de evaluación de la dimensión “Madurez Vocacional” presente en el test de “Habilidades Psicosociales” y una encuesta de satisfacción respecto de la actividad.

5. Resultados de implementación

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la medición de impacto que la aplicación del ciclo de talleres de exploración vocacional tuvo en el grado de madurez vocacional de los y las estudiantes participantes. Esta medición se realizó a partir de los resultados obtenidos en aplicación pre y post test de la dimensión “Madurez Vocacional” del test de “Habilidades Psicosociales”. Para el levantamiento de esta información se contó con una muestra de 277 estudiantes (ambos sexos) de cuarto año de enseñanza media,

²³ Las 11 áreas de estudios y capacitación propuestas por la UNESCO (2014), son las siguientes: a) Educación, b) Artes y Humanidades, c) Salud y Bienestar, d) Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria, e) Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, f) Ingeniería, Industria y Construcción, g) Tecnologías de la Información y Comunicación, h) Administración de Empresa y Derecho, i) Ciencias Sociales, Periodismo e Información, j) Servicios, k) Programas Genéricos.

²⁴ HTML correspondiente a las siglas en inglés para: *HyperText Markup Language* (lenguaje de marcas de hipertexto) lenguaje de marcado para la elaboración de páginas web.

²⁵ Adjunto en Apéndice 1.

²⁶ Adjunto em Apéndice 2.

pertenecientes a 4 liceos de la red PACE UCSC. Así también se presentan los resultados de satisfacción respecto del taller “Geografía Vocacional” evaluado en el mismo grupo de estudiantes. Cabe señalar que los resultados aquí presentados, corresponden al levantamiento de información obtenida hasta el momento, dado que, el ciclo de talleres continúa en ejecución. El análisis de los datos se realizó por medio del *software* estadístico SPSS v.24; para el cruce y edición de los datos se utilizó el *software* Microsoft Excel.

En consideración al tamaño de la muestra, que impide la distribución normalizada de los datos, se utilizó la prueba no paramétrica, de los rangos de signo de Wilcoxon para el análisis de la diferencia en el desarrollo de madurez vocacional de los y las estudiantes entre la aplicación pre y post test de Habilidades Psicosociales. Encontrando una significancia $>.05$ ($p=.679$); lo que indica que no existe un aumento estadísticamente significativo entre los resultados pre y post test. No obstante, sí existe un ligero aumento en la puntuación de los estudiantes en el instrumento, específicamente, con base en una puntuación de 1 a 5, los promedios fueron pre=3,81 y post=3,85. Por lo que la confirmación de la H_0 de la prueba de Wilcoxon se atribuye al hecho de que la habilidad medida tuvo un desempeño adecuado desde la primera aplicación del test.

Por otra parte, si se lleva a cabo un análisis de Wilcoxon para cada reactivo o conducta medida con el test, se encuentra que dos de los 7 ítems que componen el instrumento, presentan diferencia estadísticamente significativa entre el pre y post test: el relativo a “Reflexionar sobre cuáles son mis intereses o gustos vocacionales” ($p=.001$) y “Buscar información acerca de las distintas profesiones que me gustan...” ($p=.018$). Los cuales, tal como se aprecia, son los directamente potenciados por medio del taller “Geografía Vocacional”.

En cuanto a los resultados de la aplicación de encuesta de satisfacción, se analizaron las medias obtenidas para cada uno de los ítems, observándose que: los y las participantes al taller “Geografía Vocacional”, frente a las afirmaciones referidas a la utilidad de los resultados diagnósticos de intereses y aptitudes para sus proyecciones futuras, obtienen una media de (3,90) sobre un máximo de 5, encontrándose entre las categorías “indiferente” y “de acuerdo”; en cuanto a las afirmaciones referidas a la utilidad de las herramientas de búsqueda de información de carreras universitarias y técnicas disponibles en la región, presentan una media de (4, 39), las relacionadas con la adecuación del taller para el reconocimiento de sus intereses y aptitudes, los estudiantes, presentaron una media de (4,32), ante la afirmación referida a la adecuación de la metodología utilizada en el desarrollo del taller, se presentó una media de (4,51) y finalmente, para la afirmación relativa a la participación en las actividades del taller, se obtuvo una media de (4, 22) ubicándose las afirmaciones antes señaladas, entre las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

6. Conclusiones

En consideración a los resultados obtenidos, se observa que los y las estudiantes -aun cuando no exista una diferencia estadísticamente significativa- sí mejoraron su percepción de madurez vocacional, elemento favorecido por su participación en las actividades de

exploración vocacional desarrolladas por el PACE UCSC. Así también, cabe señalar que los y las participantes del taller Geografía Vocacional evaluaron positivamente la actividad.

La mejoría en la percepción de madurez vocacional, en particular en la dimensión búsqueda de información, se ve corroborada con la apreciación de satisfacción de los y las estudiantes que participaron del ciclo de talleres, aspecto que se evidencia específicamente en la valoración de la pregunta “El taller me entregó herramientas útiles, para la búsqueda de información respecto de carreras universitarias o técnicas de mi región”, la que obtuvo una media de 4,39 correspondiente a la categoría “de acuerdo”, en conformidad a la escala Likert utilizada para la encuesta.

Así también, se observa que la metodología interactiva propuesta por el taller “Geografía Vocacional”, resulta interesante y adecuada para el grupo objetivo, permitiendo favorecer una actitud de búsqueda de información respecto de carreras de interés para estudiantes. Aspecto presente en la valoración que los y las estudiantes refirieron a la pregunta “La metodología de trabajo del taller fue adecuada”; obteniendo la puntuación media más alta de la encuesta de satisfacción (4,52) de un máximo de 5.

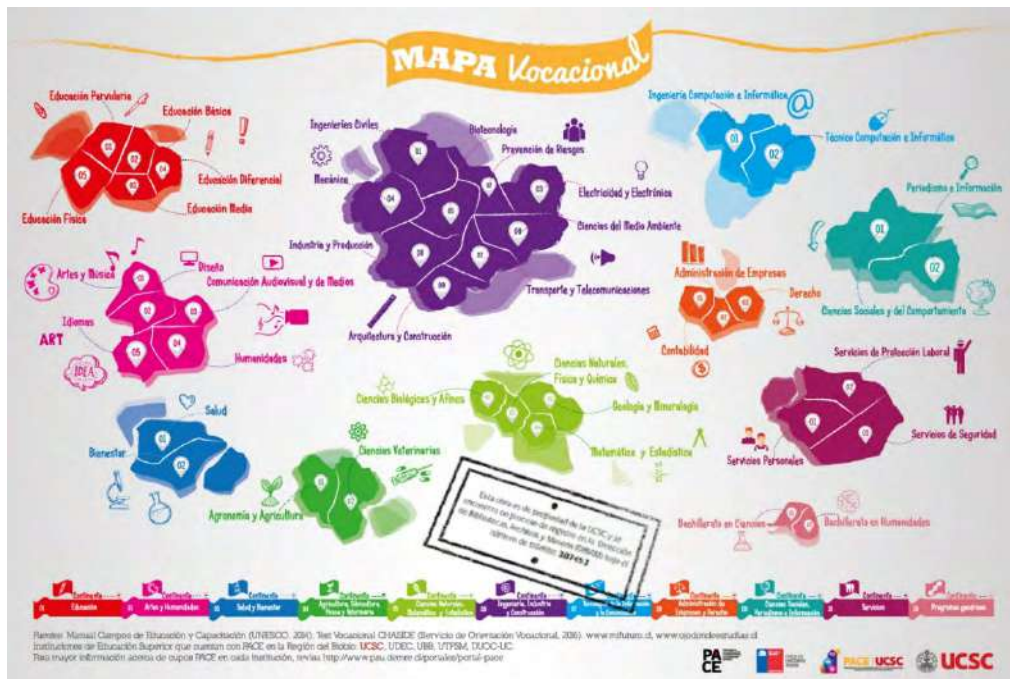
El ciclo de talleres de exploración vocacional desarrollado, favoreció el conocimiento de las necesidades informativas respecto de las carreras técnicas y/o universitarias de estudiantes de cuarto año de enseñanza media; insumo que servirá para el perfeccionamiento y la ampliación de estas actividades en futuras cohortes. Se espera desarrollar nuevos trabajos de investigación-acción en el área de exploración vocacional, con muestras representativas que permitan extrapolar los datos de ejecución, así también, se pretende relacionar los resultados de Intereses y Aptitudes de los y las estudiantes, con la carrera técnica o universitaria seleccionada al finalizar la educación secundaria.

Los antecedentes aquí presentados nos aportan información respecto de la implementación de acciones para favorecer la madurez vocacional en estudiantes de cuarto año de enseñanza media; a partir de esta experiencia, se considera necesario ampliar el alcance de estas actividades a estudiantes de tercer año medio -con un diseño acorde a sus necesidades- entendiendo que este grupo manifiesta otros intereses y preocupaciones respecto de sus proyecciones futuras y de construcción de sus proyectos de vida.

Tal como se pudo apreciar, cada una de las acciones consideradas en la estrategia de exploración vocacional apunta a fortalecer las etapas del continuo de madurez vocacional propuesto por Super (1953), la etapa de toma de decisiones no contempla acciones concretas, pues se espera que el fortalecimiento de cada una de las demás fases tribute al logro de una elección vocacional autónoma, sustentada en la información y exploración previa.

Apéndice I

Figura 6. Mapa Vocacional utilizado en taller Geografía Vocacional



Apéndice II

Figura 7. Folleto turístico del Continente Educación, utilizado en Taller Geografía Vocacional

Instituciones de Educación Superior que cuentan con PACE en la Región del Biobío:

- Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)
- Universidad del Bío-Bío (UBB)
- Universidad de Concepción (UDEC)
- Universidad 'Bo. Federico Santa María (UTFSM)
- Duoc - UC

"Ojo"
cuando elijas una casa de estudios, asegúrate de averiguar si está acreditada y durante cuántos años

¿Cómo Averiguo?
www.ojodondeestudios.cl

Puentes (para definición de áreas vocacionales y carreras):
Manual Campos de Educación y Capacitación (UNESCO, 2004)
Test Vocacional CHASIDE (Servicio de Orientación Vocacional, 2015)
Página web www.mifuturo.cl

Esta obra es de propiedad de la UCSC y se encuentra en proceso de registro en la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) bajo el número de trámite: 307453

Para mayor información acerca de cupos PACE en cada institución, revisa: <http://www.pau.demre.cl/portales/portal-pace>

Continente EDUCACIÓN

Continente Educación

PAÍS Subárea	CIUDADES Principales carreras de la Subárea	ALGUNAS INSTITUCIONES DONDE SE IMPARTE
01 Educación Parvularia	Educación Parvularia Técnico en Educación Parvularia	Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción) Universidad de Concepción (Concepción) Universidad del Bío-Bío (Chillán) Instituto Vocacional Universidad Católica de la Santísima Concepción - Biobío (Chillán, Los Anillos, Curanipe)
02 Educación Básica	Educación General Básica	Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción) Universidad de Concepción (Concepción, Los Anillos) Universidad del Bío-Bío (Chillán)
03 Educación Media	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Artes Plásticas Pedagogía en Ciencias Naturales (Mención biología, química o física) Pedagogía en Lenguaje y Comunicación Pedagogía en Matemáticas Pedagogía en Educación Musical Pedagogía en Educación Religiosa Pedagogía en Historia	Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción) Universidad de Concepción (Concepción) Universidad del Bío-Bío (Chillán) Universidad de Concepción (Concepción, Los Anillos) Universidad del Bío-Bío (Chillán) Universidad de Concepción (Concepción) Universidad del Bío-Bío (Chillán) Universidad de Concepción (Concepción) Universidad del Bío-Bío (Chillán) Universidad de Concepción (Concepción) Universidad del Bío-Bío (Chillán)
04 Educación Especial	Educación Diferencial Técnicos en Educación Diferencial	Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción) Universidad de Concepción (Concepción, Los Anillos)
05 Educación Física	Pedagogía en Educación Física Educación Física para la Educación Oral - Básica	Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción) Universidad de Concepción (Concepción)

Esta obra es de propiedad de la UCSC y se encuentra en proceso de registro en la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) bajo el número de trámite: 307453

7. Referencias

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Brunner, J. (2015). Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena, Un Estado del Arte. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21– 107). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Busot, J. (1995). *Elección y desarrollo vocacional*. Maracaibo: Ediluz.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. *Calidad de la Educación*, 26, 173-201.
- Comisión de Estudio de la Educación Superior (1991). *Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en la Década de los Noventa*, Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2018). CNED presenta las principales tendencia de matrículas de pregrado 2018, recuperado de: <https://www.cned.cl/noticia/cned-presenta-las-principales-tendencias-de-matricula-de-pregrado-2018>
- Gavilán, M. y Labourdette, S. (2006). La orientación y la educación: investigación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 103-114.
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IELSALC-UNESCO.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 75-90.
- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y El Caribe. VII Congreso CLABES, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671/2407>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2014). *Campos de Educación y Capacitación 2013 de la CINE*. Québec: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Quintana, J. (2014). “La decisión más importante”: Estudio cualitativo sobre el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la región metropolitana. (tesis para optar al grado de magíster en psicología educacional). Santiago: Universidad de Chile.
- Servicios de Orientación Vocacional (2014). *CHASIDE Test de Orientación Vocacional*. Madrid: Dwarf Grupo Editorial.
- Super, D. (1953). *Psicología de la Vida Profesional*. España: Ediciones Rialf.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR HABILIDADES PSICOSOCIALES FAVORECEDORAS DE LA ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Carrasco Salinas, Natacha
Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile
natacha@ucsc.cl

Paz Céspedes, Cárdenas
Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile
paz.cespedes@ucsc.cl

Resumen. El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, PACE UCSC, centra sus esfuerzos en acompañar a jóvenes con talento académico durante la transición de enseñanza media a superior, promoviendo su sana adaptación. Lo cual ha incluido el monitoreo tanto del desempeño académico, como también de las debilidades psicosociales que presentan en primer año de universidad; no solo para promover la superación de estas, sino que también para preparar oportunamente a futuras generaciones para enfrentarlas. Es así como entre las habilidades mayormente debilitadas se han encontrado: la madurez vocacional, las habilidades sociales y emocionales, el autocontrol del aprendizaje, la tolerancia a la frustración, la motivación hacia el aprendizaje y las habilidades comunicativas. Ante esta dificultad el PACE UCSC construyó y validó un instrumento cuyo objetivo es evaluar en forma abreviada el nivel de desarrollo de las habilidades psicosociales mencionadas anteriormente, consideradas como necesarias para la adaptación en educación superior; el instrumento fue aplicado como estrategia diagnóstica para guiar el diseño de acciones de preparación en la etapa previa: la enseñanza media. Las habilidades medidas por el test fueron seleccionadas con base en la experiencia contextual y nacional vertida en los lineamientos brindados por el Ministerio de Educación; y el diseño de reactivos fue realizado a partir de revisión teórica, sustentada principalmente en aportes de la psicología educacional. La metodología para lograr distintos tipos de validez incluyó, en primer lugar, el juicio de expertos para obtener validez de contenido; y posteriormente, el desarrollo de un estudio cuantitativo, transversal y correlacional; para obtener validez de constructo. La muestra estuvo compuesta por 2705 estudiantes de 3° y 4° año de enseñanza media distribuidos en 26 liceos de la Región del Biobío. Los resultados demuestran que la escala total tiene una fiabilidad mayor a 0,8 y el análisis factorial exploratorio arroja 6 dimensiones, de las cuales 3 alcanzan fiabilidad aceptable y 3 son perfectibles. En síntesis, la presente ponencia pretende

dar a conocer el proceso de construcción, las propiedades psicométricas y las ventajas de contar con un instrumento para medir habilidades psicosociales que resultan imprescindibles para superar los desafíos de la educación superior.

Palabras Clave: Habilidades Psicosociales, Transición a Educación Superior, Preparación en la Enseñanza Media.

1. Contexto y problemática

El año 2014 el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) dio inicio a un programa de acceso a la educación superior (PACE), caracterizado por apuntar a la restitución de este derecho a aquellos sectores de la población que se encuentran desventajados en cuanto a oportunidades, y que, no obstante, demuestran mérito o talento académico en relación con su grupo de pares. Concretamente, la población objetivo de este programa posee, en su mayoría, una situación socioeconómica baja, debilidad en la cobertura del currículum implementado por las escuelas de nivel medio a las que asisten (correspondiente al 9° a 12° año de educación formal), lejanía respecto de las principales urbes, entre otros.

Debido a lo anterior, el MINEDUC busca disminuir la brecha existente entre el perfil de egreso de enseñanza media de estos estudiantes y el perfil de ingreso requerido para la educación superior; aumentando así la equidad, diversidad y calidad de esta (MINEDUC, 2018). Para lograrlo, el PACE incluye en sus lineamientos la preparación tanto académica como psicoeducativa, de jóvenes en sus dos últimos años de enseñanza media, y durante su primer año de estudios superiores. Cómo llevar a cabo este acompañamiento de manera óptima y efectiva para los y las estudiantes, es el principal motor que motiva a la construcción de un instrumento para medir habilidades psicosociales que favorezcan la adaptación en educación superior.

A su vez, la UCSC asume entre los elementos de su sello identitario, el respeto por la dignidad de la persona humana y la búsqueda de excelencia en su quehacer (Dirección de Gestión Estratégica, 2017), motivo por el cual promueve el desarrollo pleno de estudiantes pertenecientes al PACE a través de intervenciones con exigentes estándares de calidad; por lo que estudiar las propiedades psicométricas y buscar la validez de los instrumentos utilizados en el programa, se vuelve una tarea primordial.

Aunado a los objetivos propios del programa y la universidad, se encuentra el hecho de que las investigaciones en torno a la adaptación en educación superior se han enfocado mayormente en el fenómeno de la deserción y los causales vinculados a ella, identificando entre éstos variables de índole académica y personal-emocional (Pérez, Cobo, Matos, Hernández, Del Valle y Díaz, 2017; Matus, Landa y Kuhne, 2015). Esto, además, ha sido confirmado a lo largo de la implementación del PACE en la UCSC, donde se ha observado que los y las estudiantes que ingresan a educación superior, presentan dificultades preocupantes a nivel de currículum académico, sin embargo, demuestran igualmente debilidades no menos significativas a nivel socioemocional, área que, por tradición, recibe menor importancia en las mallas curriculares y, por ende, es también menos valorada por los mismos estudiantes.

Es así como, en línea con las orientaciones técnicas brindadas por el MINEDUC (2018) y con base en la experiencia acumulada, el PACE UCSC decidió crear un instrumento focalizado que permita realizar una aproximación, de manera rápida y fácilmente comprensible, acerca del grado de desarrollo de algunas habilidades psicosociales en estudiantes de enseñanza media, que posibilite el diseño de acciones de preparación fundamentadas. La determinación de esas habilidades estuvo dada, por una parte, porque han sido mayormente destacadas como necesarias por parte de profesionales de las escuelas, y, por otra, debido a que se han observado especialmente debilitadas en estudiantes que ingresan a esta universidad vía PACE, así como en otros estudios del campo (Barojas y Martínez, 2013; Troncoso, Rojas y Gajardo, 2016; Pozos, Preciado, Acosta, Aguilera y Delgado, 2014), por lo que se pretende fortalecer dichas competencias desde la fase previa a la superior. A saber, las habilidades son: Madurez vocacional, Habilidades socioemocionales, Autocontrol del aprendizaje, Manejo de la frustración, Motivación hacia el aprendizaje y Habilidades comunicativas.

Se habla de una aproximación en tanto que el instrumento no pretende ser un dispositivo de diagnóstico profundo del estado socioemocional o psicológico de los y las jóvenes, sino más bien funcionar como un lente que posibilite detectar en forma abreviada, a través de la indagación de conductas concretas, el área de competencias que requiera un mayor foco de intervención por parte del programa.

2. Objetivo

Sentados los antecedentes de este estudio, el objetivo del presente trabajo es dar a conocer el proceso de construcción y las propiedades psicométricas del Test de Habilidades Psicosociales del PACE UCSC, como una forma de aportar a la labor que se realiza en torno a la preparación de estudiantes para una sana adaptación en la educación superior.

3. Metodología: La construcción del instrumento

Para construir el instrumento se procedió, en primer lugar, a realizar una revisión teórica de las principales variables o habilidades detectadas como necesarias, a raíz de los diagnósticos previos del programa. Posteriormente, se definió operacionalmente las variables y, en base a ello, se diseñaron los reactivos o índices de primer orden, que posibilitaran, a través de su agrupación, acceder a las variables o índices de segundo orden, es decir, las habilidades que no es posible medir en forma directa (Canales, 2006). La redacción de los reactivos se sometió a revisión o validación interna en forma constante de parte de las coordinadoras y profesionales vinculados a la intervención en el programa, en orden a lograr mayor comprensión para los y las estudiantes.

Efectuado el diseño inicial del instrumento, fue sometido a Juicio de expertos, donde se solicitó colaboración a 5 especialistas del área psicosocial, a quienes se les expusieron definiciones teóricas y operacionales de las dimensiones del test, contestando una pauta de evaluación en la cual debieron puntuar, para cada ítem y dimensión, los aspectos de claridad, coherencia y relevancia. Así también, los expertos entregaron sugerencias que dotaron de mayor calidad a los ítems, centradas principalmente en la dificultad de medir fenómenos socioemocionales en forma abreviada; motivo por el que las dimensiones o habilidades

fueron nombradas de manera aterrizada, dejando en claro su carácter de ‘aproximación’ y no ‘diagnóstico exhaustivo’ de los constructos medidos.

Luego de incorporadas las sugerencias, se aplicó un piloto a 151 estudiantes de 3° y 4° año medio, pertenecientes a una escuela participante del programa, donde se observó una comprensión fluida de los reactivos. El instrumento resultante estuvo compuesto por 6 dimensiones iniciales, que a saber son: Autocontrol del aprendizaje, Madurez vocacional, Respuesta positiva a la frustración, Motivación frente al aprendizaje, Autoestima y Habilidades interpersonales. Estos constructos o índices de segundo orden se midieron por medio de 30 ítems o conductas concretas, puntuadas por los estudiantes con una escala de frecuencia de 1 a 5, que va desde el ‘casi nunca’ al ‘casi siempre’.

Seguidamente, se dio paso a un estudio transversal y correlacional, donde se aplicó el test a una muestra compuesta por 2705 estudiantes de 3° y 4° año medio (11° y 12° año de educación formal) de establecimientos educacionales pertenecientes a la red PACE UCSC, lo que corresponde a un 66% del universo de estudiantes atendidos por el programa (N° total: 4082). El criterio de aplicación del instrumento fue únicamente el pertenecer al programa, resultando la muestra en un porcentaje menor al total de la población, debido a motivos emergentes tales como ausencia del estudiante o suspensión de actividades por parte del curso en el día de la aplicación.

Los datos fueron digitados por profesionales del programa, verificados a través de revisión aleatoria de digitaciones, y finalmente, para el análisis estadístico se llevaron a cabo cálculos de fiabilidad para ver la consistencia interna, y análisis factorial exploratorio para determinar la validez de constructo. Todo lo cual se estimó a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS Statistics Base, 24,0).

4. Resultados: Las propiedades psicométricas

En el presente estudio se buscaron y analizaron dos criterios de calidad psicométrica: la validez de contenido y de constructo. Cabe señalar que todos los análisis correspondientes a la estadística inferencial se realizaron con un nivel de confianza del 95%.

La validez de contenido o “grado en que la prueba representa el universo de contenidos que pretende medir” (Vieytes, 2004, p. 448), fue buscada a través del juicio de expertos. Para establecer la consistencia entre los juicios emitidos por los jueces, se realizó un análisis del coeficiente Alfa de Krippendorff, encontrando un valor de $\alpha=.0323$, lo que indica una alta discrepancia en las evaluaciones de los jueces acerca del contenido de los reactivos de la escala. Adicionalmente, se realizó un análisis de concordancia de los juicios emitidos por los expertos, utilizando el estadístico W de Kendall para cada tipo de juicio, encontrando que existe concordancia en los juicios emitidos sobre la coherencia de los ítems con la dimensión que miden ($p=.000$ $W=.329$), la claridad de la redacción ($p=.000$ $W=.123$) y la relevancia para el constructo ($p=.000$ $W=.253$); siendo en todos los casos una concordancia baja ($W<.4$). Esta debilidad en la concordancia se atribuye a una pobre explicación de la pauta de evaluación al momento de la entrevista con jueces, quienes, producto de ello, se centraron más fuertemente en el diálogo y sugerencias de mejora, que en la puntuación de los criterios.

Para evaluar la validez de constructo, que indica si una prueba mide efectivamente lo que teóricamente dice medir, se realizó un análisis factorial exploratorio a través del procedimiento de extracción de componentes principales con rotación VARIMAX. En primer lugar, se estableció que los datos obtenidos permitían realizar análisis factorial (prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin=.918; prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2=17699.526$, $p=.000$). Luego, el análisis factorial permitió revelar la presencia de 7 factores que explican el 51% de la varianza total, sin embargo, se decidió tomar sólo 6 factores, debido a que el último estuvo compuesto por un solo ítem, quedando el 47% de la varianza total explicada sin este factor. Luego de la rotación VARIMAX, se definieron las 6 dimensiones, cuyos ítems fueron seleccionados en base al criterio de tener una r de Pearson $>.30$.

La agrupación de ítems en dimensiones difiere de la propuesta teórica inicial, en la redistribución de algunos ítems en nuevas variables, tal como se aprecia en la Tabla 1, que fueron renombradas a partir del análisis teórico de los factores resultantes, sin resultar significativamente alejadas de lo propuesto inicialmente, sino incluso más pertinentes. Las dimensiones resultantes se definen operacionalmente en la Tabla 2.

Tabla 3. Análisis factorial por componentes principales y rotación VARIMAX

	Ítems por factor extraído	Carga factorial
	<i>Madurez vocacional</i>	
12	Busco información acerca de las distintas profesiones que...	,752
9	Imagino cómo sería trabajar en las distintas profesiones...	,712
10	Busco conocer a personas que trabajan en las profesiones...	,656
11	Averiguo acerca del proceso de admisión a...	,651
8	Exploro cuáles son las habilidades y...	,649
7	Reflexiono sobre cuáles son mis intereses o...	,615
13	Pienso que para decidir qué profesión escoger debo...	,456
	<i>Habilidades socioemocionales</i>	
26	Reconozco cuando cometo un error y...	,697
27	Escucho atentamente a otros cuando...	,658
17	Cuando otros me critican, contesto...	,650
25	Sé cómo expresarme respetuosamente...	,602
23	Me interesa aprender cosas que me...	,452
19	Cuando tengo una dificultad pienso en...	,390
3	Cuando estudio voy relacionando los contenidos...	,390
	<i>Habilidades comunicativas</i>	
30	Siento que puedo dirigirme ante un grupo...	,704
29	Cuando hablo a otras personas, muevo...	,684
28	Miro a los ojos cuando le hablo...	,494
	<i>Autocontrol del aprendizaje</i>	
2	Dejo mis tareas escolares para...	,706

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

5	Cuando estudio me hago un horario...	,653
1	Anoto mis tareas escolares...	,634
6	Cuando estudio le pido a alguien que...	,411
21	Trabajo en actividades de las que pueda...	,316
	Manejo de la frustración	
18	Cuando no me resulta algo, abandono...	,685
20	Me cuesta terminar las cosas cuando no...	,486
16	Cuando no me resulta algo, lo vuelvo...	,451
24	Me gusta asumir el desafío de...	,390
	Motivación hacia el aprendizaje	
14	Considero que el principal motivo...	,767
22	Sólo participo en actividades escolares cuando...	,639
4	Cuando la materia para una prueba es difícil...	,491

Tabla 4. Definición operacional de las dimensiones resultantes del análisis factorial

Dimensión	Conductas/aspectos asociadas a la dimensión
<p>Madurez vocacional Grado o nivel de consistencia con el cual la persona asumió un proyecto de vida conectado a la toma de decisiones (Super, 1953).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Recolecta de información acerca de sí mismo (aptitudes, intereses, valores). – Explora-desempeña distintos roles (personales, familiares, sociales, profesionales). – Busca de información (del ámbito laboral, perfil requerido, campo ocupacional, distintas alternativas). – Toma decisiones (conjugando la información interna y externa, además de conveniencia). – Calcula consecuencias posibles (de la decisión tomada).
<p>Habilidades socioemocionales Un conjunto de hábitos que promueven relaciones interpersonales sanas, fomentando bienestar y logro de los objetivos (Fragoso, 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sabe realizar adecuadamente peticiones, preguntas, refuerzos, con humor, claridad, atención, escucha, fluidez, cordialidad. – Sabe utilizar adecuadamente la mirada, sonrisas, gestos, postura. – Sabe controlar adecuadamente sus afectos, en el plano intra e interpersonal.
<p>Habilidades comunicativas Destrezas específicas de intercambio de información en el plano interpersonal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Domina la comunicación verbal y no verbal cuando tiene que dirigirse a otras personas.
<p>Autocontrol del aprendizaje Proceso en el cual estudiantes activan y conservan comportamientos, aprendizajes y afectos que se encuentren dirigidos a la consecución de metas (Monroy, 2013; Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Planifica actividades y objetivos de estudio. – Activa-ejecuta comportamientos y tiempos de estudio. – Monitorea-controla sus aprendizajes. – Evalúa si está alcanzando los objetivos planteados.
<p>Manejo de la frustración Capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad para resistir o demorar un impulso (Hidalgo y Soclle, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tiene consciencia y manejo de emociones (ante contratiempos, críticas y/o resultados negativos). – Controla su conducta-impulsos (ante contratiempos, críticas y/o resultados negativos). – Tiene flexibilidad-manejo del cambio (solución al problema o frustración).

<p>Motivación hacia el aprendizaje Aquello que impulsa a un individuo a realizar y mantener acciones de aprendizaje. Puede ser intrínseca, cuando es movilizadora por un sentido personal o de realización; y extrínseca, cuando se encuentra mediada por un estímulo o recompensa externa (Castejón, Gilar, Miñano y Veas, 2016).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se preocupa sólo por el rendimiento (extrínseca). - Subvalora el contenido aprendido per se (interés, importancia, utilidad).
--	--

Por otra parte, la confiabilidad o capacidad de un instrumento de generar constantemente los mismos resultados al aplicarlo a una misma muestra (Vieytes, 2004), se calculó a través del Alfa de Cronbach de la escala total, que dio como resultado $\alpha=.862$, lo que indica que el instrumento tiene una confiabilidad o consistencia interna adecuada. Asimismo, al observar el detalle de las correlaciones de los reactivos de la encuesta, se encuentran 2 ítems con coeficiente negativo, por lo que son eliminados de la escala, uno de los cuales ya había sido desestimado al resultar ser el único componente de la séptima dimensión en el análisis factorial. Con la eliminación de estos ítems, la consistencia interna aumentó a $\alpha=.879$.

Al analizar la consistencia por cada dimensión ya renombrada, se observa que las dimensiones de Madurez vocacional ($\alpha=.811$), Habilidades socioemocionales ($\alpha=.759$) y Autocontrol del aprendizaje ($\alpha=.643$), resultaron con valores Alfa adecuados o aceptables, y por otra parte, las dimensiones de Manejo de la frustración ($\alpha=.553$), Habilidades comunicativas ($\alpha=.550$), y Motivación hacia el aprendizaje ($\alpha=.495$); arrojan cifras que indican la pertinencia de perfeccionar los constructos, lo cual, en línea con lo señalado por expertos, se vincularía a la necesidad de incluir mayor cantidad de ítems y evaluar la reducción de dimensiones.

De esta manera, si bien el instrumento es perfectible y se encuentra en proceso de revisión para tal fin; es posible aquí deducir y confirmar que la estructura de los datos es multidimensional, lo que es coherente con la naturaleza del fenómeno indagado: habilidades psicosociales. De igual forma, de acuerdo con las cifras expuestas en el presente trabajo, se trata de un instrumento confiable y válido psicométricamente en el contexto de trabajo del PACE UCSC.

5. Contribuciones para el tema

El Test de Habilidades Psicosociales construido por el PACE UCSC funciona en forma confiable y válida para evaluar este tipo de habilidades en los establecimientos educacionales de la Región del Biobío con los que trabaja este programa; tal como quedó demostrado por el coeficiente de fiabilidad (.879). Lo que significa que los reactivos utilizados en la prueba, realmente se relacionan con el mismo fenómeno. Al interior del instrumento, las dimensiones funcionaron medianamente bien en la muestra estudiada, ya que se encontraron coeficientes de fiabilidad buenos y aceptables en 3 de las 6 escalas (de .64 a .81). Sin embargo, también hubo coeficientes bajos en las otras 3 dimensiones (.49 a .55), lo que desafía a mejorar la escala para alcanzar fiabilidad buena en todas sus dimensiones.

La construcción y validación de este instrumento, se configura como un elemento fundamental para el diseño de actividades del Programa PACE UCSC, puesto que, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de este test, se identifican y evalúan las

habilidades que resulta necesario fortalecer en los y las estudiantes. Por ello, se espera que la exposición de este trabajo funcione como un aporte en el campo de estudio de habilidades psicosociales, y por extensión, en el trabajo en torno al fortalecimiento de estas, que, dada la diversidad de actores y acciones existentes en el campo de la educación, se ve ampliamente aventajado al contar con instrumentos de calidad que sean de rápida y fácil aplicación.

Por otra parte, dado que no fue posible calcular la validez de criterio del instrumento, por la ausencia de elementos externos de comparación; se incrementa la necesidad de continuar el perfeccionamiento del test, tarea pendiente en el proceso constante de toda validación de instrumentos.

6. Referencias

Barojas, J. y Martínez, M. (2013). Desarrollo de la resiliencia educativa en alumnos de primer ingreso. III Congreso CLABES, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/929/2031>

Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Castejón, J., Gilar, R., Miñano, P. y Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (underachievement). *European Journal of Education and Psychology*, 9, 63-71.

Dirección de Gestión Estratégica (2017) Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, 2017-2021. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento de uso interno.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16 (6), 110-125.

Hidalgo, N. y Soclle, F. (2011). Escala de Tolerancia a la Frustración. Lima: Universidad Peruana Unión.

Matus, O., Landa, V. y Kuhne, W. (2015). Fracaso académico en estudiantes de ingeniería desde la mirada del desarrollo personal: estudio longitudinal. V Congreso CLABES, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1126/1148>

Ministerio de Educación (2018). Orientaciones Técnicas Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Documento de uso interno.

Monroy, C. (2013). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. *Revista electrónica en ciencias sociales y humanidades apoyadas por tecnologías*, 2 (2), 7-29

Pérez, M., Cobo, R., Matos, L., Hernández, H., Del Valle, M., Díaz, A. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención

de abandonar estudios en estudiantes de primer año. VII Congreso CLABES, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1663/2399>

Pozos, B., Preciado, M., Acosta, M., Aguilera, M. y Delgado, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20, 47-52.

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes S. y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2) 781-798.

Sánchez, D., León, S. y Barragán, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132.

Super, D. (1953). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Ediciones Rialf.

Troncoso, J., Rojas, A. y Gajardo, J. (2016). Inteligencia emocional como potencial predictor del rendimiento académico en la educación superior. VI Congreso CLABES, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1352/1851>

Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de Las Ciencias.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PLAN DE ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA POSTULACIÓN AL FINANCIAMIENTO Y ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Novoa Mora, Felipe
Espinoza Candia, Jessica
Borzzone Valdebenito, María
Moraga Villablanca, Felipe
Aravena Vega, Marcela
Universidad de Concepción – Concepción, Chile
felnova@gmail.com

Resumen. En Chile el tránsito hacia la Educación Superior es un proceso que en general lo asume cada estudiante y su familia, asesorados en algunos aspectos por sus liceos. Las alternativas de financiamiento han ido en aumento desde el año 2016 (Díaz, 2017), pero no son conocidas por la totalidad de la comunidad educativa, debido a la variabilidad de los requisitos de los beneficios estatales. Por esta razón es que el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) tiene entre sus lineamientos el acompañamiento académico y psicosocial en la enseñanza media. La Universidad de Concepción (UdeC), como entidad ejecutora, desde el año 2016 ha respondido a esta necesidad, interviniendo con procesos de acompañamiento a los futuros estudiantes de la Educación Superior de los 20 establecimientos adscritos inicialmente al programa. El objetivo de este estudio, en primer lugar, es caracterizar el manejo de información de los establecimientos educacionales PACE-UdeC en el proceso de postulación a financiamiento y a la admisión a las Instituciones de Educación Superior (IES); y en segundo, describir las estrategias que se realizaron para asesorar a los estudiantes en el adecuado proceso de postulación a financiamiento estudiantil y a la admisión a las IES. La metodología empleada corresponde a un estudio de caso de tipo descriptivo aplicado a 20 establecimiento PACE UdeC, donde se ejecutó un diagnóstico, una prueba de manejo de contenidos y a modo de evaluación una encuesta de satisfacción de las actividades desarrolladas en el plan. Los resultados muestran que solo el 38% de los establecimientos cuentan con procedimientos para acompañar a los estudiantes, en donde menos del 50% de los estudiantes son capaces de relacionar correctamente los conceptos básicos asociados a los procesos de postulación. Las principales actividades fueron las jornadas de capacitación a las duplas psicosociales de los establecimientos, valoradas con un 95% de satisfacción, y se desarrollaron jornadas de informativas a las diversas comunidades educativas. Los hallazgos refuerzan la idea de que

es necesario el acompañamiento en la postulación a las formas de financiamiento y admisión a la educación superior, además de justificar la búsqueda del desarrollo de capacidades instaladas en los establecimientos secundarios. Esta articulación de los niveles educativos permitiría a los estudiantes transitar entre los niveles de formación de manera más fluida y de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Palabras claves: Articulación con la educación superior, Financiamiento en la Educación Superior, Admisión a la Educación superior, Asesoramiento en la Enseñanza Media.

1. Introducción

En Chile, durante los últimos años ha aumentado la cobertura en la Educación Superior, lo que trajo consigo la posibilidad de que la educación terciaria no fuese solo para los sectores más favorecidos de la población, sino que también, para aquellas personas provenientes de los sectores carentes de recursos (Cortés, Aguilar, Gonzalez, & Muñoz, 2016). Lo anterior se ve evidenciado con el aumento de matriculados en las distintas Instituciones de Educación Superior (IES), pasando de 713.701 en el 2007 a 1.176.915 estudiantes en el 2017 (CNED, 2018).

Ante este incremento de estudiantes que ingresan a la educación superior, sumado al elevado costo de los aranceles universitarios, el Estado a través de sus políticas de apoyo a los alumnos, se ha visto en la obligación de hacer frente a dicho aumento, poniendo a disposición mayores alternativas de financiamiento, focalizando la ayuda en aquellos estudiantes procedentes de contextos más desfavorecidos, por ejemplo, con la implementación de la Gratuidad en el año 2016, beneficio que está dirigido a aquellos estudiantes que provienen de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país (Díaz, 2017; MINEDUC, 2017).

En este escenario, es que se refuerza la importancia de que existan alternativas de financiamiento, sobre todo para aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerados en términos socioeconómicos, sobre todo porque existe evidencia de que quienes cuentan con beneficios de financiamiento de arancel –de cualquier tipo- tienen mayor posibilidad de persistir en los estudios superior (Díaz, 2017).

Actualmente, para que un estudiante pueda acceder a algún tipo de alternativa de financiamiento debe hacerlo a través del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS). Este instrumento de acreditación electrónica busca homogeneizar el proceso y centraliza la postulación de los beneficios Estatales, los cuales se otorgan en función a ciertos criterios de selección, poniendo énfasis en los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), calificaciones en la enseñanza media (NEM) y situación socioeconómica del grupo familiar.

El proceso de admisión a la educación superior, también es centralizado, ya que a partir del año 2013, el trámite se debe realizar a través del Sistema Único de Admisión (SUA), el cual busca materializar una selección eficiente y equitativa de los postulantes a las universidades, mediante instrumentos o factores de selección como son la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la Notas Enseñanza Media (NEM) y el ranking de notas (DEMRE, 2016).

Este proceso se da en medio de la transición entre la Educación Media y la Educación Superior, y es donde precisamente puede llegar a transformarse en un proceso problemático

para un estudiante, por lo que se estima necesario que las instituciones aseguren en que aquellos que realicen este proceso lo hagan de la forma más natural posible, con el objetivo de la personas perduren y terminen satisfactoriamente la educación terciaria (Bernal, Rodríguez, Fernández, & González, 2016).

En este contexto es que aparece el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) ejecutado por la Universidad de Concepción (PACE-UdeC), cuyo objetivo principal es restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, desarrollando habilidades personales y académicas que les permitan ingresar y mantenerse en la educación superior (Mineduc, 2015)

El PACE incluye dentro de sus acompañamientos la preparación de los estudiantes durante los dos últimos años de Enseñanza Media (EM), entregando preparación académica en las áreas de matemáticas y lenguaje. El Programa centra su quehacer en el desarrollo de habilidades transversales, en alineación con el currículo de 3° y 4° medio, promoviendo un manejo comprensivo de éste mediante la formación de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, desde un enfoque de acompañamiento integral. Asimismo, busca dejar aprendizajes y capacidades instaladas en los respectivos establecimientos, que permitan asegurar el desarrollo de las trayectorias formativas de los estudiantes, mediante el acompañamiento desde un enfoque de asesoría (Mineduc, 2017b).

PACE-UdeC, por medio de su sub componente de Preparación en la Enseñanza Media (PEM), asesora a 20 establecimientos²⁷, ubicados en comunas pertenecientes la región Biobío, principalmente las provincias de Concepción y Biobío. Una característica común que comparten estos establecimientos educacionales son sus altos Índices de Vulnerabilidad (IVE), los que van de un 78,6% a un 98,36% (JUNAEB, 2018), lo que hace suponer que los estudiantes que forman parte de estas comunidades educativas, son parte de un contexto deficitario económicamente hablando, lo que los puede llegar a hacer más susceptibles de abandonar la educación superior en caso de continuar estudios.

Desde el año 2016 que el PACE-UdeC ha venido desarrollando instancias de carácter teórico-práctico orientados a asegurar el correcto llenado del FUAS, entendiendo la relevancia que tiene este proceso en la consecución de algún tipo de beneficio.

Para el año 2017, a diferencia del proceso de acompañamiento anterior, se cambió el foco de intervención, pasando de un modelo de acompañamiento directo a estudiantes, a uno de apoyo y generación de estrategias en los establecimientos educacionales, lo que se materializó en una propuesta de un plan de acompañamiento para los establecimientos.

El plan de asesoramiento que se presentará a continuación se justifica bajo los enfoques teóricos que explican el abandono en la Educación Superior, entre los que destaca lo propuesto por Chen y Desjardins (2008), quienes identifican a lo menos cinco tipos, donde uno de ellos centra los motivos

²⁷ Colegio Agrícola los Mayos, Instituto Valle del Sol de Quilaco, Liceo Dr. Víctor Ríos Ruiz, Liceo Cardenal Antonio Samore, Liceo Crisol, Liceo de Huepil, Liceo Industrial de Concepción, Liceo Isabel Riquelme, Liceo Juan Martínez de Rozas, Liceo Luis de Alava, Liceo Nueva Zelandia, Liceo Penco Polivalente, Liceo Politécnico Heroes de la Concepción, Liceo Polivalente la Frontera, Liceo Polivalente Municipal de Nacimiento, Liceo Polivalente Tome - Alto, Liceo Ralco, Liceo Técnico Talcahuano, Liceo Técnico Femenino A-29 de Concepción, Liceo Técnico Profesional Lucila Godoy Alcayaga.

de abandono en aquellas causas que son de tipo socioeconómicas (Alarcón, 2015), y las cuales guarda directa relación con los costos que significa el continuar estudios superiores, costos que se ven disminuidos cuando alguien con carencia de recursos socioeconómicos se adjudica alguna tipo de ayuda de financiamiento, sobre todo para este grupo de estudiantes acompañados, quienes en su gran mayoría se tendrán que ver en la obligación de dejar sus domicilios de origen para residir en otra comuna donde imparta el plan de estudio de su interés, generando nuevas necesidades que satisfacer, como los son los costos de alimentación y vivienda en el periodo de estudio.

Objetivos

- a. Caracterizar el manejo de información de los establecimientos educacionales PACE-UdeC en el proceso de postulación a financiamiento y a la admisión a las Instituciones de Educación Superior (IES).
- b. Analizar las estrategias que se realizaron para asesorar a los estudiantes en el adecuado proceso de postulación a financiamiento estudiantil y a la admisión a las IES.

3. Metodología

La metodología empleada corresponde a un estudio de caso de tipo descriptivo (Yin, 1989); En primer lugar se aplicó una ficha diagnóstica a los 20 establecimientos que participaban en el Programa al año 2017, complementada con una caracterización al contexto socio educativo en el que están insertos los establecimientos educacionales; en segundo lugar, se aplicó una evaluación previa a los procesos de postulación donde se midió el manejo y percepción de manejo de contenidos a 345 estudiantes de 10 de los 20 establecimientos, referente a la temática de “Financiamiento para la Educación Superior”. La muestra fue por conveniencia, considerando que la tasa de respuesta dependía básicamente de la accesibilidad de las unidades (Martínez, 2012); Finalmente, se desarrolló una descripción detallada del proceso de acompañamiento realizado, además del análisis de la satisfacción de quienes asistieron a las jornadas de capacitación.

4. Descripción de los establecimientos acompañados por el PACE-UdeC.

Los 20 liceos PACE-UdeC se encuentran situados en la región del Biobío, agrupados en dos provincias, del Biobío y Concepción, y distribuidos en 17 comunas²⁸. De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), aplicada el año 2017, muestra que el Biobío está dentro de las 4 regiones con mayores índices de pobreza del país, con un 12,3% (MDS, 2017), a su vez 6 de los 20 recintos educacionales (30%), están dentro de las 20 comunas con mayores porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional (CASEN, 2015).

En relación a los antecedentes individuales por establecimientos, el IVE indica que el 75% de los establecimientos (N: 15 liceos), poseen índice de vulnerabilidad superior al 90%, y el

²⁸ Comunas de los establecimientos acompañados por el PACE-UdeC: Alto Biobío, Antuco, Concepción, Florida, Hualpén, Laja, Mulchén, Nacimiento, Negrete, Penco, Quilaco, Quilleco, Santa Bárbara, Santa Juana, Talcahuano, Tomé y Tucapel.

80% de sus estudiantes se encuentran categorizados como estudiantes en primera prioridad (JUNAEB, 2018).

5. Etapa diagnóstica

5.1 Diagnóstico a los establecimientos:

En el mes de septiembre del año 2017, el equipo de facilitadores del componente PEM, aplicó una ficha diagnóstica cuyo objetivo era conocer si los establecimientos contaban con estrategias de apoyo a los estudiantes en el proceso de postulación a alternativas de financiamiento y admisión a la Educación Superior. Se elaboró un formulario que buscó dilucidar información relevante para comprender el cómo los establecimientos se hacen cargo del proceso en cuestión, identificando aspectos referentes a tres ítems: Responsable del proceso por establecimiento; Proceso de acompañamiento por establecimiento y; Recursos con los que cuentan los establecimientos.

5.2. Evaluación de contenidos

Con el fin de justificar los procesos acompañamiento en este ámbito, se decidió evaluar el manejo de contenidos con el que contaban los estudiantes, se aplicó una evaluación que contaba con dos ítems: el primero de asociación de contenidos, donde los estudiantes debían relacionar los conceptos correspondientes a la temática de financiamiento y admisión, con sus respectivas definiciones; y segundo, una escala de medición, que midió la percepción que tenían los estudiantes respecto al grado de conocimiento con el que creían contar.

6. Plan de asesoramiento.

Etapa I: Capacitación del equipo de Preparación en la Enseñanza Media (PEM).

La capacitación a los miembros del equipo del componente PEM, se llevó a cabo por medio de dos módulos, al cual asistió la totalidad del equipo (12 profesionales). El primer módulo tuvo énfasis en el educar y reforzar conocimientos sobre el procedimiento de postulación a becas y créditos, junto con generar una instancia de resolución de preguntas frecuentes. Esto se realizó mediante la modalidad de charla expositiva, donde se presentaron los distintos tipos financiamiento para la Educación Superior, junto a las orientaciones técnicas que contempla el correcto y riguroso llenado del FUAS. En el segundo módulo se le hizo entrega a cada profesional un dossier que contenía los siguientes documentos: catálogo de becas y créditos, borrador FUAS, catastro de becas municipales actualizado a agosto del 2017 y una pauta de diagnóstico con estrategias para bajar la información a los estudiantes.

Etapa II: Capacitación Establecimientos PACE-UdeC.

Las capacitaciones a los miembros de los establecimientos PACE-UdeC, se llevaron a cabo durante el mes de octubre del 2017. Los asistentes eran los responsables de asumir el proceso de acompañamiento en la postulación a beneficios y admisión para la Educación Superior de cada establecimiento, según lo identificado en los diagnósticos institucionales. Esta etapa se estructuró en dos jornadas según dispersión geográfica de las comunas de origen de los liceos, aquellas comunas pertenecientes a la provincia del Biobío asistieron al campus Los Ángeles de la UdeC, y aquellas pertenecientes a la provincia de Concepción, a la casa central de la

Universidad, ubicada en la comuna de Concepción. Por cada jornada se contemplaron dos ejes temáticos (Tabla N°1), de los cuales se desglosan los contenidos desarrollados. Se consideró una instancia expositiva, donde se describió en detalle los beneficios y sus características, se realizó un análisis de caso y dinámicas grupales, con el objetivo de asimilar de mejor forma los contenidos.

Tabla N° 1: Ejes de contenidos desarrollados en las jornadas de capacitación con actores de los establecimientos PACE-UdeC.

Ejes de acompañamiento	Sub ejes de acompañamiento
Financiamiento de la Educación Superior	FUAS Registro Social de Hogares Tipos de Becas y Créditos Otro tipo de beneficios
Admisión a la Educación Superior	Requisitos de admisión Instituciones de Educación Superior Sistemas de admisión especial

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto fundamental a tratar fue el proceso de postulación y características del FUAS. Para ello se revisará paso a paso el proceso de llenado del formulario, con énfasis el apartado del registro de los ingresos familiares, ya que este es el principal criterio de selección al momento de adjudicarse un beneficio.

Posteriormente se compartió información sistematizada de los diagnósticos aplicados a los establecimientos, referentes a los procesos internos que manejan. Dicha instancia se dio bajo la modalidad de mesas de trabajo, con el fin de que se compartirán experiencias y retroalimentarán con otros procesos.

Para finalizar se dio a conocer la estrategia de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) diseñada por el PACE-UdeC, basada en las mismas experiencias de los liceos involucrados. La estructura de la estrategia contempla una serie de actividades que se dan de forma cronológica, las que a su vez consideran contenidos mínimos a tratar y/o recursos con los que se debe contar (Tabla N°2), con el objetivo de facilitar la postulación a los estudiantes y entregarles las herramientas necesarias para que puedan gestionar de mejor forma las ayudas de financiamiento, haciéndolos partícipes de su proceso formativo.

Tabla N° 2: Actividades de propuesta de acompañamiento en la postulación a financiamiento y admisión a la Educación superior.

Actividad	Descripción
Análisis de recursos disponibles y búsqueda de estos	Diagnóstico de disponibilidad de recursos y responsables del proceso
Capacitación de Docentes	Talleres de carácter informativo
Jornada de educación con la comunidad educativa sobre becas y créditos	Presentación de alternativas de financiamiento Descripción de proceso de admisión Instancia de resolución de dudas
	Simulaciones de llenado de FUAS, y revisar los aspectos técnicos asociados

Jornada de educación con la comunidad educativa sobre llenado del FUAS	Generación usuario portal Entrega de listado de documentos que respalden información del formulario
Jornada /proceso de postulación a beneficios	Emisión de comprobantes de respaldo de realización del proceso Control y registro de estudiantes que completan el proceso
Evaluación general del proceso	Aplicación de pre y post test, para asegurar la efectividad de las medidas

Fuente: Elaboración propia

Etapa III: Acompañamiento en el proceso de admisión a la Educación Superior.

Este apoyo fue desarrollado en el mes de diciembre de 27. El público objetivo de esta actividad, fueron los estudiantes que deseaban postular a las instituciones adscritas al proceso único de admisión universitaria, ya sea a través de uno de los cupos PACE o por SUA. Los días de las postulaciones, el equipo de psicólogos y profesores previamente capacitados, se desplegó en los establecimientos considerados, para resolver dudas de los estudiantes y verificar su adecuada postulación. En el caso que estos profesionales no lograran dar solución a alguna situación o duda, se contó con tres Trabajadores Sociales que recibieron dudas y funcionaron como asesores. En total se acompañó a estudiantes en los 20 liceos, atendiendo a un total 198 estudiantes.

7. Resultados.

a. Diagnóstico a establecimientos:

Dentro de los hallazgos relevantes encontrados en los tres ítems, se puede decir que solo el 35% (7 establecimientos) realizan acciones planificadas de acompañamiento, los que están a cargo de los orientadores, el resto solo realiza actividades en función a la necesidad puntuales manifestada por los propios estudiantes. A pesar de lo anterior, de igual forma los demás establecimientos declara contar con alguien que asuma el rol de responsable, el 10% (n: 2 establecimiento) lo haría a menos un integrante de la dupla psicosocial, 40% (n: 8 establecimientos) trabajadores Sociales, 10% (n: 2 establecimientos) jefe/a UTP, y solo 5% (n: 1 establecimientos) no cuenta con responsable definido. Respecto al sí realizan jornadas de educación sobre los tipos de beneficios, llenado de FUAS y admisión a la Educación Superior; el 72% (n: 13 establecimientos) lo hace, pero solo al nivel del estudiantado, no se involucra mayormente a sus grupos familiares. En cuanto si realizan actividades enfocadas a salvaguardar y acompañar a los estudiantes en correcto llenado de FUAS y postulación a la Educación Superior, un alto porcentaje, el 94% (n: 17 establecimientos), pero se dan como actividades aisladas, donde su efectividad depende de la disposición de los estudiantes y del grado de control que tengan los encargados del proceso. Finalmente, considerando que el principal recurso material con el que deben contar son las salas de computación con acceso a internet, y si bien el 80% (16 establecimientos) cuenta con ello, la conexión la describen como limitada, sobre todo en las comunas de la Provincia del Biobío, lo que significa un obstaculizador para el proceso.

b. Evaluación a los estudiantes:

A partir de la evaluación aplicada a los estudiantes los resultados muestran que presentan un bajo nivel de conocimiento de elementos centrales a la hora de postular a becas y beneficios. Menos de un 50% de los estudiantes no fue capaz de reconocer los conceptos de Créditos (39,4%) Beca Indígena (33,3%), Beca Bicentenario (13,6%), Crédito con Aval de Estado (9,9%) y Arancel Real (2,3%). Lo que se condice con que solo un 47 % considera conocer los requisitos para optar a algún tipo de ayuda para financiar estudios superiores.

c. Satisfacción capacitaciones a equipo PEM y a establecimientos PACE-UdeC.

A la jornada de capacitación asistió la totalidad del equipo (12 profesionales), mientras que las de los establecimientos, asistieron 34 profesionales, provenientes de 18 de los 20 establecimientos invitados a participar. En ambos grupos hubo buena aceptación y por ende un elevado porcentaje de satisfacción, con un 91% en la jornada del equipo PEM, y un 94% en las dos secciones de los establecimientos. Si bien no hubo mucha retroalimentación cualitativa, es relevante señalar que en caso de los profesionales de los establecimientos, resaltaron la importancia a la utilidad que tienen los contenidos abordados para su desempeño en el rol de acompañamiento a los estudiantes.

8. Conclusiones.

Los resultados obtenidos a partir del presente estudio de caso nos permiten dejar en evidencia los escasos mecanismos con los que cuentan los establecimientos educacionales de Enseñanza Media (EM) para colaborar con sus estudiantes en la transición entre la EM y Educación Superior, lo que levanta la necesidad generar instancias de apoyo a los estudiantes, además de establecer procedimientos que vincule y articule a los distintos actores involucrados en las comunidades educativas. Al establecer procedimientos de este tipo, reafirman la idea que el preparar y acompañar a estudiantes en el ingreso a la educación superior, provenientes de contextos vulnerables a la exclusión social, representan acciones que reflejan el compromiso con la equidad e inclusión (Borzzone et al, 2017).

En relación a los aprendizajes obtenidos de este proceso se puede indicar que las actividades desarrolladas con los actores de los establecimientos educacionales, al ser instancias que brindar un apoyo de manera directa, reduce la tasa de error que puede llegar a tener un estudiantes al momento de postular a alguna alternativa de financiamiento o Institución Educación Superior, por lo tanto podría tener mayores posibilidades de obtener resultados satisfactorio; el mostrar otras alternativas de ayuda, como los son las Becas Municipales, abre una mayor espectro de alternativas, lo que es beneficioso para estudiantes con las características de los beneficiarios PACE-UdeC, sobre todo para aquellos que se verán en la obligación trasladarse a otras ciudades para continuar estudios superiores, donde además de solventar los costos de arancel, tendrán que lidiar con todos los egresos asociados al pago de residencias estudiantiles, costos de alimentación, movilización, etc; por otro lado no contar con una evaluación posterior al proceso de acompañamiento a los estudiantes, se pierde el seguimiento y evaluación del plan de acción propuesto, ya que no hay antecedentes de que las actividades fueron efectivas o no.

Se hace necesario además considerar que esta experiencia contribuye al trabajo realizado en el área de Orientación Vocacional que se desarrolla en los establecimientos, sobre todo en los ámbitos sociales, donde se le debiese entregar información sobre ayuda de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, etc; así como también el ámbito administrativo, donde se tratan temas referentes a requisitos administrativos, matrícula, ayudas al estudiante, etc (García et al, 2004; Bernal et al, 2016).

Referencias

Bernal, F., Rodríguez, M., Fernández, N., & González, S. (2016). Fortalecimiento de la función orientadora en establecimientos educacionales chilenos para favorecer la transición a la educación superior de estudiantes de contextos vulnerable. Sexta Conferencia Sobre el Abandono en Educación Superior. CLABES, Sexta conferencia. Ecuador.

CNED. (2018). Consejo Nacional de Educación. Obtenido de <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>.

Cortés, N., Aguilar, A., Gonzalez, M., & Muñoz, Z. (2016). Perfil de estudiantes que desertan de la Universidad Austral de Chile entre los años 2010-2015. CLABES, Sexta conferencia. Ecuador.

Díaz, R. (2017). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención en primer año de la Educación Superior: El caso de la Universidad de Chile. CLABES, Séptima versión. Córdoba.

JUNAEB. (2018). Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Obtenido de <https://www.junaeb.cl/ive>.

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Ciencia & Saúde Colectiva. MINEDUC. (Mayo de 2018). Ley de Educación Superior. Chile.

Yin, R. (1989). Case Study Research. Design and Methods. London: SAGE.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PROYECTO PARA LA INSERCIÓN Y RETENCIÓN ESTUDIANTIL: ALCANCES Y LOGROS DEL EXAMEN PREFERENTE.

Línea 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias.

Oropeza, Blanca
Morán, Alma
Luna, Josué
Guzmán, Blanca
García, Keyla

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca-MÉXICO
gamek_24@hotmail.com

Resumen. En la Dirección de Media Superior perteneciente a la Universidad pública del estado, se detectó mediante un estudio comparativo anual, que la demanda estudiantil para las escuelas preparatorias de la Universidad tenía un decrecimiento constante; aunado a esto la demanda excesiva en el nivel superior, hacía que los espacios ocupados por los bachilleres universitarios decreciesen. Ante esto, la institución debía promover y dar las facilidades para que el estudiante continuara con sus estudios universitarios y así evitar la deserción escolar y la no continuación. Es así, que en el año 2013 en reunión de directores y aprobado por el H. Consejo Universitario se creó el Examen Preferente (EP), como una oportunidad para los alumnos pertenecientes al nivel medio superior de la misma universidad a ocupar un espacio en las diferentes licenciaturas que se ofertan, antes que la convocatoria sea abierta a los demás subsistemas estatales. La presente ponencia, pretende medir de manera cuantitativa los alcances logrados desde la primera aplicación del EP en el año 2014 a la fecha, en términos de reducción del abandono e inserción al nivel superior. Esto se realizó a través de un estudio comparativo anual, a partir de estadísticas oficiales de aquellos estudiantes que han participado en el EP e insertados en las unidades académicas de nivel superior, se consideraron también las características de oferta y demanda educativa de cada licenciatura; además se realizó otro comparativo de las matriculas de ingreso a las preparatorias desde la inclusión del EP a la fecha, señalando el aumento de la demanda. El EP no pone en desventaja a ningún aspirante de otro subsistema educativo ya que es un examen previo a la convocatoria general, y la prueba es desarrollada, aplicada y calificada por otra institución universitaria; este comenzó realizándose en lápiz y papel pero requería de un gran número de recursos humanos y materiales, para el año 2017 se redujo a centros de cómputo resultando costoso por el pago de la creación del programa y los recursos humanos; en su última emisión se realizó a través de tabletas electrónicas lo que redujo los recursos humanos pero se invirtió una suma considerable en la adquisición de las mismas y en el pago del uso del programa de aplicación. Finalmente, como una propuesta derivada del estudio comparativo, se puede indicar resultaría conveniente el pase directo a estudiantes con promedios destacados como se realiza en otras universidades públicas del país.

Descriptor o Palabras Clave: Examen preferente, inserción al nivel superior, seguimiento de egresados.

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016 establece que la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), es una Universidad pública transformada cualitativa y cuantitativamente que es aliada estratégica en el desarrollo social de Oaxaca.

Para el logro de esta visión es importante el papel que debe jugar la planeación, razón de gestión estratégica como garante de una Universidad con certidumbre en el futuro que mejora de manera continua.

A nivel institucional los ejercicios de planeación han permitido:

- a) La elaboración de documentos para el mejoramiento integral de la Universidad, entre los cuales destacan los siguientes:
Programa Integral de Fortalecimiento
Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2014 – 2016.
Programa Institucional de Desarrollo 2016 – 2020.
- b) La elaboración de proyectos para la mejora de problemáticas específicas, entre las cuales destacan los siguientes:
Saneamiento Financiero
Problemas estructurales
Ampliación y diversificación de la oferta educativa

La UABJO incluye en su oferta educativa ocho bachilleratos generales en ciencias y humanidades, un bachillerato abierto y un bachillerato especializado en música, reestructurado de acuerdo al marco curricular común por competencias que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) del país y aprobado por el H. Consejo Universitario en el año 2013.

2. PROBLEMÁTICA DETECTADA

En la Dirección General de Enseñanza Media Superior, mediante un estudio comparativo de años anteriores, se determinó que la demanda estudiantil para las escuelas preparatorias de la Universidad reducía año con año. Además, debido a la gran demanda que la UABJO tiene para el nivel superior, eran pocos los espacios que ocupaban los estudiantes de media integrados al sistema Universitario, ya que la mayor parte de estos eran ocupados por los demás subsistemas en el estado.

Ante esta nueva realidad, la institución universitaria debe promover y dar las facilidades para que el estudiante, vaya desarrollando su autonomía en la toma de decisiones y así evitar la posibilidad de abandono a la institución. (Arrieta M., 2016).

3. OBJETIVO

Medir los alcances logrados en el proyecto del examen PREFERENTE desde sus inicios a la fecha, en mejoras para la reducción del abandono y deserción escolar.

4. DESARROLLO

Como parte de las acciones, se realizó una reunión de directores de nivel medio superior y nivel superior para plantear problemática a finales del año 2012; teniendo como resultado el acuerdo de crear un examen PREFERENTE para el ingreso a las diferentes Escuelas, Institutos y Facultades de nuestra Universidad, el cual fue avalado por acuerdo del Consejo Universitario el 9 de julio del 2013, en el que se señala claramente que no pone en desventaja a ningún aspirante de los diversos subsistemas educativos, ya que el examen preferente consiste en una evaluación de conocimientos generales, la cual es aplicada y calificada por la Universidad Veracruzana (UV) y no implica un pase automático para los estudiantes que lo presenten, pues solo permite el ingreso de aquellos jóvenes que obtengan los mejores resultados de acuerdo a los espacios ofertados por las diferentes licenciaturas.

Cabe mencionar que este mecanismo de selección constituye una opción para los estudiantes de las diferentes escuelas preparatorias de la UABJO, donde se ofertan (Tabla 1):

ÁREAS	Número de Licenciaturas
Humanidades y Artes	11
Ciencias Sociales	17
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	11
Ciencias Físico-matemáticas e ingeniería	6
Total	45

Tabla 1. Números de licenciaturas ofertadas en la UABJO.

Así como 35 posgrados en las diferentes áreas, más como ya se dijo, no se trata de un ingreso directo dado que la decisión ha sido valorada y aprobada por el máximo órgano de gobierno de la institución, de tal modo que han sido seleccionados los aspirantes con un mayor puntaje de acuerdo a los parámetros evaluativos de la UV, cuidando fielmente que sean los mejores preparados. Con ello se da cumplimiento a lo establecido en el Programa de Fortalecimiento a Nivel Medio Superior en la máxima casa de estudios del estado; velando de igual manera las acreditaciones obtenidas en ambos niveles educativos, las cuales denotan la calidad académica que oferta nuestra universidad.

Arrieta, M. (2016) menciona: “los jóvenes se ven enfrentados a nuevas maneras de abordar el conocimiento y sus contenidos para lograr un aprendizaje más especializado y concreto, por eso es muy importante que el estudiante cree conciencia ante la gran diferencia que se ve enfrentado en el medio universitario”

Cabe hacer mención que además de la aprobación del Examen Preferente, los estudiantes pasan por un segundo filtro de ingreso en algunas unidades académicas como Arquitectura, Enfermería y Bellas Artes, lo que permite garantizar que los estudiantes seleccionados tengan un perfil, aptitudes y competencias adecuadas para cada programa educativo específico.

En el presente estudio se analizó de manera cuantitativa los alcances logrados desde la primera aplicación del EP a la fecha, en términos de reducción del abandono escolar.

El EP inicia en abril de 2014 con 514 aspirantes (fig. 1) para ocupar espacios en las diferentes Escuelas, Institutos y Facultades de la UABJO, siendo una probabilidad mayor para nuestros estudiantes ya que solo compiten para el ingreso con compañeros de la misma Universidad,

quedando uera de ellas un promedio de 15% (Fig. 2) del total de los aspirantes, los cuales pueden volver a presentar examen en las convocatorias abiertas para todos los subsistemas del estado.

Esto se realizó a través de un estudio comparativo anual, a partir de estadísticas oficiales de aquellos estudiantes que han participado en el EP e insertados en las unidades académicas de Nivel Superior, se consideraron también las características de oferta y demanda educativa de cada licenciatura.

La demanda para realizar el mismo, incrementó de tal manera año con año, que para la aplicación del mes de abril del año 2017 se realizó a través de una plataforma digital que dejaba atrás el papel y lápiz (fig. 3), a través de un programa que se instaló en diversos centros de cómputo de la UABJO dando como resultado agilizar la entrega de resultados.

En este año la aplicación para los 750 aspirantes se realizó en tabletas electrónicas (fig. 4), siendo sede un solo espacio universitario agilizando el proceso y optimizando los recursos humanos, programa en el cual al término del examen los alumnos conocen el número de aciertos que tuvieron durante la aplicación del mismo, lo cual les da un parámetro de saber si acreditaron o no dicho examen.

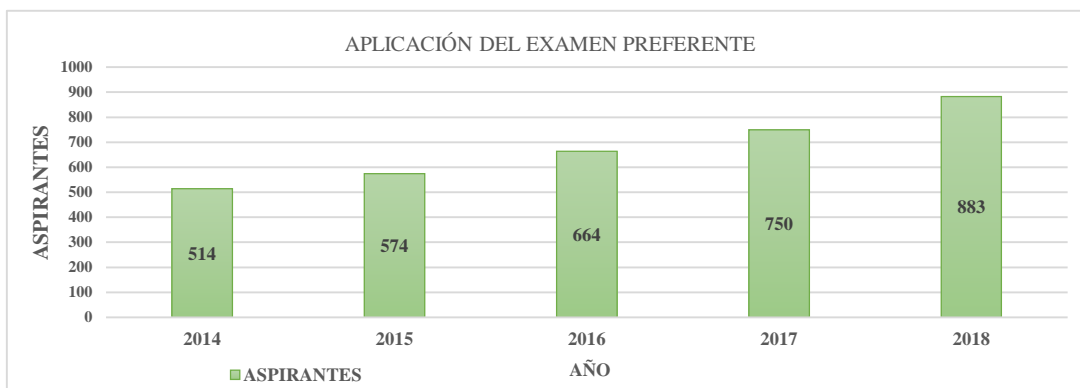


Fig. 1. Total, de aspirantes anual, que presentaron examen de ingreso a las diferentes escuelas, facultades e institutos de nivel superior de la UABJO

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

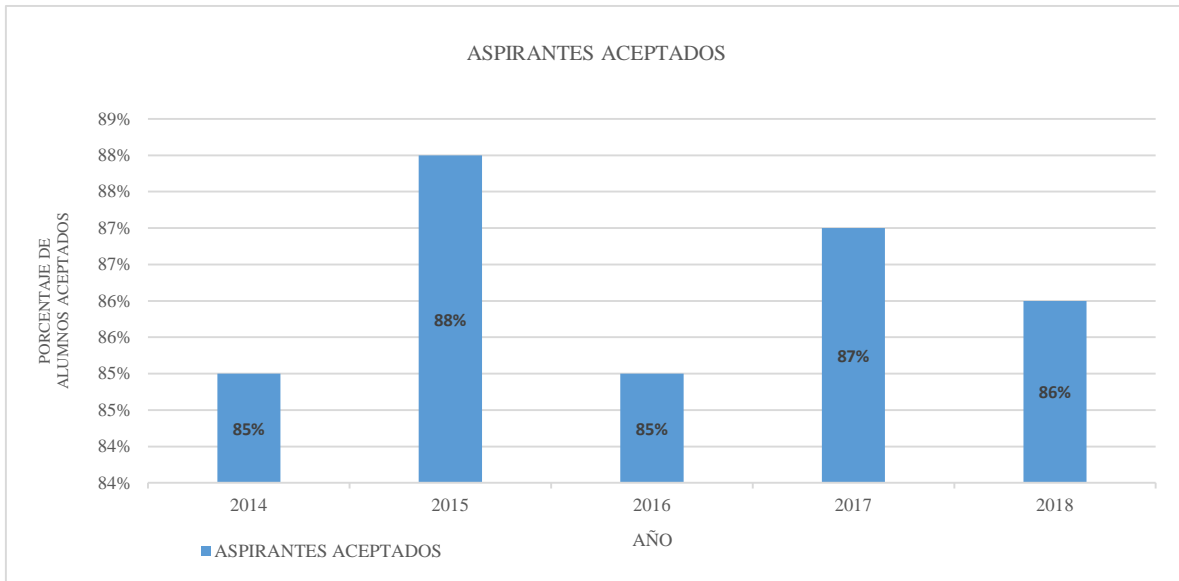


Fig. 2. Porcentaje de aspirantes anual que aprobaron el examen de ingreso a las diferentes escuelas, facultades e institutos de nivel superior de la UABJO.



Fig. 3. Aplicación manual del examen preferente.



Fig. 4. Aplicación electrónica del examen preferente.

ÁREAS	REACTIVOS POR SECCIÓN
Razonamiento verbal	20
Español	15
Razonamiento lógico matemático	20
Matemáticas	15
Tres áreas específicas que dependen de la carrera a la que se desea ingresar	30 (10 reactivos por cada una de las 3 áreas)
Total	100

Los criterios a evaluar en un inicio fueron habilidad verbal, matemáticas, razonamiento lógico y matemático, lenguaje verbal, español y tecnología de la información y comunicación; en este año se evaluaron cuatro áreas de conocimientos básicas y tres áreas que dependen de la carrera a la que se desea ingresar (Tabla 2).

Como resultado de la inclusión del EP, la matrícula de ingreso ha incrementado de manera significativa, siendo las preparatorias de la universidad la primera opción para los estudiantes egresados de la educación básica, tomando como ejemplo el comportamiento de la matrícula de ingreso en la Escuela Preparatoria No. 7 (Fig. 5).

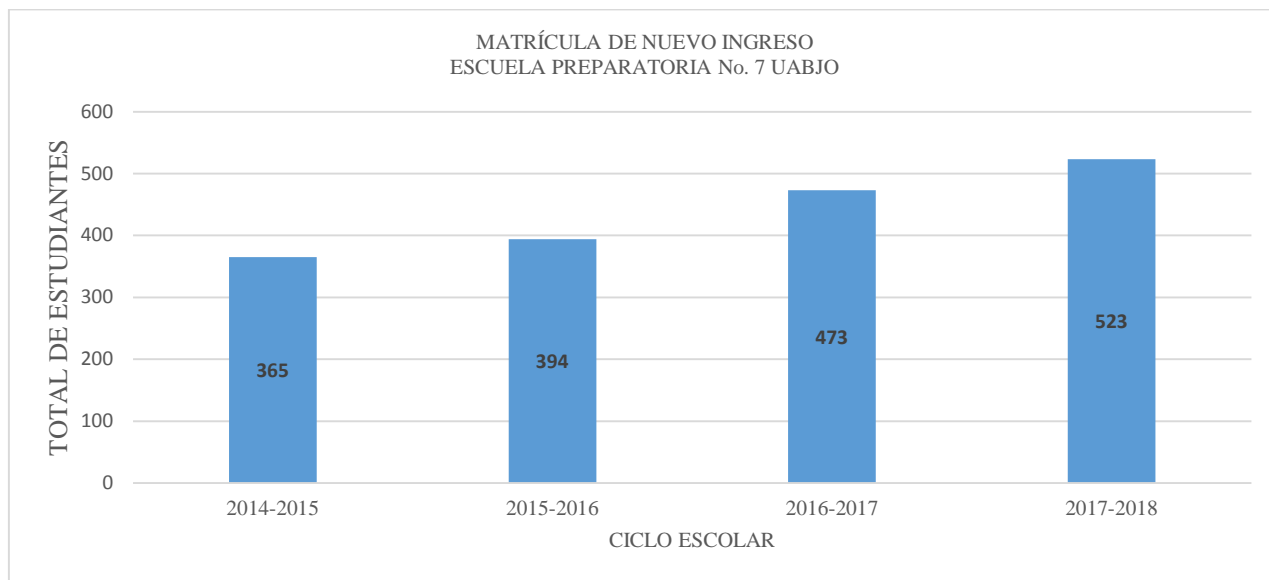


Fig. 5. Total de estudiantes inscritos por ciclo escolar, a partir del EP.

5. CONCLUSIONES

El examen PREFERENTE UABJO ha cumplido en parte su objetivo sobre el apoyo de retención de los estudiantes de nivel medio superior para la continuidad de sus estudios superiores, además de un aumento derivado del mismo en la matrícula universitaria en dicho nivel.

Se analizó que este programa de examen PREFERENTE aplicado a través de la UV, ha resultado costoso en cualquiera de sus modalidades, ya que al realizarlo en papel y lápiz requería un gran número de recursos humanos y materiales, así mismo al ser reducido a centros de cómputo resultó costoso tanto en el pago de la creación del programa como en recursos humanos; en su última modalidad en tabletas electrónicas, la UABJO invirtió una suma considerable en la adquisición de las mismas, además de seguir realizando el pago por el uso del programa de aplicación.

Es por ello que una propuesta sería, que para motivar a los alumnos y reducir estos costos de aplicación, se implementara el pase directo para aquellos estudiantes que contarán con promedio mayor a 9.0 como se realiza en otros sistemas de educación superior, tales como la Universidad Nacional Autónoma de México.

6. BIBLIOGRAFIA

ARRIETA, Manuel; GARRIDO, Sergio. Paso de la enseñanza media a la educación superior. **Congresos CLABES**, [S.l.], nov. 2016. Disponible en: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/982/1008>>. Fecha de acceso: 07 de julio 2018.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Decreto Núm. 127 de la LIII Legislatura de fecha 1 de marzo de 1988.

Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016 Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. <http://www.uabjo.mx>

Plan Institucional de Desarrollo 2016-2020 Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. <http://www.uabjo.mx>

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

www.sep.gob.mx

SNB Sistema Nacional de Bachillerato
http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

Admisión UABJO Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
www.admision.uabjo.mx

Gaceta Universitaria www.uabjo.mx

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

MODELO DE SIMULACIÓN DE NACIONES UNIDAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN 2014-2018

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Vásquez, Johanna

Villegas, Erika

González, Nicolás

Restrepo, Gabriel Jaime

Laverde, Jorge Humberto

González, Juan Sebastián

Universidad Nacional de Colombia y Secretaria de Educación de Medellín.

jovasquezve@unal.edu.co

Resumen. El sistema de educación superior colombiano pasó de tener una tasa de abandono por cohorte del 50% en 2003 al 47% en 2016, lo que evidencia una reducción de tres puntos porcentuales en 13 años de intervención focalizada en: ayudas económicas e integración social al ambiente universitario (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1980; Pascarella, 1980). Estas estrategias, desconocieron determinantes como la orientación vocacional, la relación con los docentes, la participación en actividades académicas y vínculos reales entre la educación superior y la media. En el contexto de esta última estrategia, en la ciudad de Medellín se incluyó, en el Plan de Desarrollo 2016-2019, como objetivo garantizar el derecho a la educación mediante la promoción del acceso y la permanencia en un sistema educativo público, inclusivo y de calidad, desde el preescolar hasta la educación media, brindando oportunidades para la continuidad a la educación superior. Para lograrlo, la Secretaría de Educación del Municipio implementó el proyecto de Educación Complementaria, promoviendo la participación de los estudiantes en procesos y escenarios de ciudad que fortalezcan su desarrollo integral como ser social, moral, político y apropiado de su territorio a través de actividades lúdicas y pedagógicas después de la jornada regular. Entre las líneas del programa se encuentra la de Formación ciudadana que se desarrolla desde el año 2014 con el Modelo de las Naciones Unidas (MEDMUN). En este participan en promedio 500 estudiantes por año entre los 13 y 17 años. El proyecto es ejecutado por la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y comprende la formación en las instituciones de educación media en siete temas: organización y modelo de simulación de las naciones unidas, oratoria, argumentación y debate, dignidad humana y derechos humanos, género, liderazgo; democracia y participación política, análisis de coyuntura política nacional e internacional e

investigación y construcción de portafolio. Esta formación es realizada por estudiantes y recién egresados de los programas de Historia, Ciencia Política y Economía, se hacen encuentros interinstitucionales, un campamento de verano para la formación de presidentes y secretarios, la formación de docentes enlace, la identificación de talentos y el evento de simulación en el Campus Universitario. El vínculo que se genera con la formación de estudiantes para estudiantes ha incrementado el interés de los estudiantes de bachillerato por acceder a la educación superior y graduarse siendo las tasas de deserción de estos inferiores al promedio. Algunos niños talentos, han participado en pasantías internacionales promovidos por la Secretaría de Educación.

Descriptor o Palabras Clave: Políticas Educativas, Vínculos institucionales, Simulación Naciones Unidas.

1. Introducción

Pese al reconocimiento de los efectos positivos sobre los retornos privados y sociales de la educación, encontrar los determinantes y las tasas de abandono por cohorte en la educación superior han concentrado el interés de las instituciones de educación superior, las autoridades educativas y académicas (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008). En Colombia, el sistema de educación superior pasó de tener una tasa de abandono por cohorte del 50% en 2003 al 47% en 2016, como última cifra reportada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (MEN, 2016), lo que evidencia una reducción de tres puntos porcentuales en 13 años de intervención focalizada en: ayudas económicas vía préstamos, descuentos becas y subsidios y programas de bienestar universitario encaminados a facilitar la integración social de los estudiantes al ambiente universitario tal como lo propusieron Spady (1970); Tinto (1975), Bean (1980) y Pascarella, (1980). Luego de más de una década de estudios a nivel nacional sobre los determinantes de la deserción estudiantil universitaria se han generado estrategias nacionales para incrementar la cobertura y el acceso con equidad a las instituciones de educación terciaria con énfasis en el fomento a la permanencia estudiantil. Sin embargo, este nuevo enfoque ha aumentado el ciclo de vida de los estudiantes en la educación superior, sin lograr el objetivo de graduación en los tiempos de permanencia definidos para cada programa. Estas estrategias, desconocieron determinantes como la orientación vocacional, la relación con los docentes, la participación en actividades académicas y vínculos reales entre la educación superior y la media. Así, mejorar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta Colombia en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población.

En este sentido y buscado vínculos reales y no nominales con la educación media y amparados en la constitución política colombiana (1991) en la ciudad de Medellín, bajo el programa de educación complementaria se desarrolla desde el año 2014 el Modelo de Simulación de las Naciones Unidas (MEDMUN), con los objetivos de formar a estudiantes en la metodología de Simulación de las Naciones Unidas y acercarlos realidades público-privadas, estado - sociedad civil. En el modelo han sido formados más de 1.500 estudiantes

en más de 50 instituciones de educación media, en temas como historia de las naciones unidas y simulación, dignidad humana y derechos humanos, debate y argumentación, género, liderazgo, democracia y participación, análisis de coyuntura política nacional e internacional, investigación y búsqueda de información. Este ciclo de formación se realiza de estudiantes de educación superior de los pregrados en Historia, Economía y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín (UNALMED) a estudiantes entre octavo y once de bachillerato en colegios Públicos de la Ciudad y donde participan por lo menos seis instituciones de educación media, privadas, con años de experiencia en modelos de simulación al interior de sus instituciones. En evento de simulación se realiza finalizando cada año en las instalaciones de la UNALMED con encuentros entre estudiantes, docentes y tomadores de decisiones a nivel de política pública.

En este documento, se presenta una descripción cualitativa de la iniciativa MEDMUN como estrategia de vínculo real entre la educación superior y media y los resultados del modelo en 2017. Se espera definir el impacto del modelo en el acceso a la educación superior y que este trabajo contribuya a mejorar las estrategias en temas de política pública y al aumento en los niveles de graduación estudiantil tanto a nivel de la educación media como de la educación terciaria.

2. Marco Conceptual

Las aproximaciones conceptuales utilizadas para explicar por qué un estudiante toma la decisión de abandonar sus estudios a lo largo de su ciclo académico tomaron inicialmente la teoría del suicidio propuesta por Durkheim en 1897. Los trabajos de Tinto (1975), Bean (1980) Cabrera, et. al, (1993), y Spady (1970), toman esta base conceptual y dan origen a trabajos empíricos que buscan los determinantes del abandono sujeto a cinco factores determinantes como lo muestran los trabajos de Porto et al. (2001), Pascarella (1980), Cornwell (2006), Cameron y Taber (2004), DesJardins et al. (2002), Willett y Singer (1991), Cameron y Heckman (1998), Häkkinen y Uusitalo (2003), Giovagnoli (2002), Castaño et al (2005), Sittichai (2012), estas y otras investigaciones han derivado en políticas de permanencia que benefician a los estudiantes. Además se cuenta con otros estudios que apuntan a estrategias para aumentar el acceso bajo el principio de aumentar el número de cupos y matrícula vía esquemas de financiamiento (Eaton 1995), donde la evidencia muestra que los estudiantes de familias con ingresos bajos siguen teniendo bajas tasas de participación (Pitman, 2014), así el estudiante toma decisiones en un escenario de incertidumbre y escasez de recursos, de disponibilidad de oferta educativa y de estrategias reales que vinculen la educación media con la superior (Declercq y Verboveny, 2014) y permitan el tránsito entre una y otra. En términos de las estrategias de articulación de la Educación Superior con la enseñanza media se encuentran iniciativas enfocadas en la transmisión de la información y en el establecimiento de políticas de acceso, lo que se convierte en estrategias nominales y no reales que potencien el vínculo y la articulación (Terenzini, et al, 1994) (Kirst y Venezia, 2014), (ONU, 2015), (Siri et al, 2016) (MEN, 2016) (Enciso, 2018).

3. Programa de Educación Complementaria

Para la ciudad de Medellín, el objetivo del Plan de Desarrollo 2016-2019, consiste en “Garantizar el derecho a la educación, mediante un servicio que promueva el acceso y la permanencia a un sistema educativo público inclusivo y de calidad, desde el preescolar hasta la educación media, para la población en edad escolar y en extra edad; brindar oportunidades para la continuidad hacia a la educación superior y postsecundaria y superar las inequidades educativas que afectan a la población adulta”.

En desarrollo de lo anterior, la Administración Municipal a través de la Secretaría de Educación viene implementando en el marco de Medellín ciudad del aprendizaje, el proyecto Educación complementaria para el fortalecimiento de las capacidades humanas, orientado al fortalecimiento de la calidad de la educación pública FEP, con el acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas, después de haber cumplido con la jornada escolar regular. Para ello la Secretaría de Educación moviliza estratégicamente recursos técnicos, pedagógicos, físicos y financieros dirigidos al proyecto, el cual promueve la participación de los estudiantes en procesos y escenarios de ciudad que articulados a las instituciones educativas, fortalecen en el estudiante su desarrollo integral como ser social, moral y político, apropiado de su territorio, permitiéndoles el fortalecimiento de habilidades, la potenciación de sus capacidades, el reconocimiento de talentos excepcionales y la valoración de estos en el mismo territorio, así como el estímulo con estrategias como saberes para incentivarlos hacia la continuidad en la educación terciaria.

Educación complementaria “es un proyecto de formación integral para niños, niñas y jóvenes en el uso creativo de su tiempo libre que potencie sus capacidades y permita el fortalecimiento de sus capacidades humanas. Entre las líneas del programa se encuentra la línea de Formación ciudadana, la cual se desarrolla a través del proyecto “Simulación de las Naciones Unidas”, el cual se viene desarrollando desde el año 2014. Así, con este proyecto la secretaria de educación de Medellín, busca fortalecer las habilidades para vida en los jóvenes con una perspectiva de incidencia; fortaleciendo en ellos habilidades como el análisis crítico, el desarrollo del pensamiento creativo, el trabajo en equipo, toma de decisiones, manejo de emociones, comunicación asertiva, para que de esta manera, reflexionen sobre su responsabilidad social y política, consigo mismos, con su entorno y con los otros, para que piensen y actúen como seres humanos solidarios, ciudadanos-ciudadanas comprometidos/as con su desarrollo y el de los demás.

4. Modelo de las Naciones Unidas (MEDMUN)

La Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, pretende realizar la simulación de la Organización de las Naciones Unidas, con una cobertura de 480 estudiantes los cuales se capacitarán en competencias ciudadanas, que les permitan identificar casos, temas de negociación y comunicación institucional, diplomacia, representación, participación en comisiones y elaboración de documentos técnicos en Simulación de las Naciones Unidas. Además, las Instituciones Educativas que participen en la Simulación de las Naciones Unidas, quedarán con una capacidad instalada para reproducir el modelo de Naciones Unidas y en el fortalecimiento del gobierno escolar.

El ejercicio es un proceso de formación política que contiene conocimiento, comunicación, deliberación, argumentación, crítica y objeciones sobre los diferentes problemas que presenta la sociedad actual. La aplicación del instrumento y la formalización institucional, contribuyen a un proceso de formación en ciudadanía, reconocimiento de pluralidad y diversidad política. Esta apuesta educativa de la Secretaría de Educación de Medellín, en temas de participación, representación, comunicación institucional a través de la simulación de la ONU, contribuirán a formar y desarrollar competencias ciudadanas a estudiantes en la ciudad de Medellín, tales como la formación en derechos humanos, políticas públicas, oratoria, argumentación, debate, habilidades comunicacionales, técnicas investigativas. Las cuales servirán como referente para el desarrollo del ejercicio de simulación, así como proceso orientador en la vida cotidiana, utilizando siempre un enfoque lúdico pedagógico como instrumento para el aprendizaje.

Este modelo es ejecutado por La Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín que como Universidad del Estado, está comprometida con un trabajo que desde múltiples escenarios investiga, forma y contribuye a la construcción de un modelo de Nación más equitativa, productiva y democrática en un escenario de paz. En este sentido, la Extensión Universitaria ha-ce parte fundamental de su misión, en particular cuando contribuye a proyectar tareas esenciales de la Nación, como la educación en sus diferentes niveles: preescolar, básico, medio y superior.

Además de su misión formadora de profesionales e investigadores que con-tribuyan, en condiciones de equidad y de justicia al desarrollo del país, la Universidad tiene como responsabilidad acompañar a las instituciones y a los actores sociales en el debate y en la comprensión de sus diversos procesos sociales y culturales. Con el cumplimiento permanente de esta responsabilidad, la Universidad enriquece las disciplinas que administra y convierte las preocupaciones sociales en fuente de creación y aplicación del conocimiento social y humanístico. De manera especial, la Universidad ha identificado que el acompañamiento a la vida social lo puede realizar a través del diálogo con el sistema nacional de educación. La razón de este interés está en que a través del mejoramiento de la calidad de la educación en los distintos niveles, la Universidad contribuye a la formación de ciudadanos participativos, cooperadores y solidarios.

5. Etapas del Modelo

El modelo se desarrolla en cuatro etapas. La primera, es la formación de formadores, es decir la capacitación a los estudiantes universitarios que dictan los cursos a los estudiantes en la educación media. Estos formadores son elegidos por convocatorias públicas internas, de cuarto tercer semestre en adelante y que tengan un promedio crédito mayor o igual a 3.5. Asisten a jornadas de capacitación para intervenir en contextos sociales, políticos, económicos y académicos diferentes a través de estrategias, didácticas, pedagógicas y metodológicas para desenvolverse en el aula con estudiantes entre los 13 y 17 años. Además, de ser preparados para la formación en territorio, la transferencia de conocimientos a las IE y potenciar competencias ciudadanas y aptitudes de participación democrática y liderazgo en la población objetivo del proyecto.

En la segunda etapa y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto es “Generar condiciones de apropiación, empoderamiento y capacidad instalada en las instituciones educativas que participen en el Modelo de Simulación de las Naciones Unidas” se realiza un proceso formativo con los docentes enlace en cada IE. La tercera inicia con la formación en territorio donde los formadores se desplazan a las IE e inician con grupos de 25 estudiantes la preparación en temas de: historia de las naciones unidas y simulación, dignidad humana y derechos humanos, debate y argumentación (apoyados por la sociedad de debate de la Universidad), género, liderazgo, democracia y participación, análisis de coyuntura política nacional e internacional, investigación y búsqueda de información para la construcción de los portafolios. En esta etapa se hacen convocatorias e identificación de talentos para presidentes y secretarios que luego se forman en su rol en un campamento de verano, se hacen tres pre-simulaciones antes del evento final donde los estudiantes intercambian experiencias y se desplazan a otras IE de la ciudad para los encuentros. El proceso de identificación como estudiantes talento, les permite ingresar a convocatorias realizadas por la Secretaría de Educación de Medellín para intercambios académicos en otros países. Además, se les entrega un reconocimiento en el marco del modelo final y para el 2018 podrán ingresar a cursos de educación continua en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Finalmente, se realiza el MEDMUN durante un día en la Unalmed, donde previamente se asignan las comisiones, temas y países por IE. El inicio y al final del modelo se realizan encuestas a estudiantes y docentes sobre la percepción que tiene para ellos la participación en el modelo, para el 2018 se realizará el 17 de noviembre.

6. Resultados Modelo 2017

Como método de evaluación se hace una encuesta final e inicial a docentes enlace y a estudiantes formados, en este ítem se presentan los resultados de las encuestas para el modelo realizado en noviembre de 2017.

En el 2017 el modelo contó con una participación alta de nuevos estudiantes en el modelo (71%) debido a los procesos de graduación en la educación media, e iniciaron su proceso de formación y sobres los cuales se iniciará una evaluación de impacto cuantitativa del programa. Según información de los rectores de los colegios participantes, el 80% de los estudiantes que participa en el modelo acceden a la educación superior en IES públicas y privadas de la ciudad y han contribuido a generar al interior de las IE sus propios modelos, es decir en el 33% de las IE participantes y el 100% de estudiantes y docentes afirma que la Secretaría de Educación debe continuar con MEDMUN debido a que consideran que es un proyecto transversal a todas las áreas que fortalece competencias ciudadanas y permite identificar habilidades y potenciales, además fomenta la creatividad, el debate, la investigación, conocimiento de los otros y contribuye a desarrolla competencias y a potencializar las capacidades de pensamiento crítico y reflexivo mejorando la capacidad de argumentación oral y escrita, lo que redundará en una mejora de la capacidad de comunicación interpersonal. Además, el 70% de los docentes enlace que participaron consideró que los conocimientos y aptitudes del formador encargado de capacitar a los estudiantes de la IE, fue excelente o sobresaliente y el 60% considero que las estrategias pedagógicas fueron adecuadas.

Para el 2017 el 29% de los estudiantes habían participado del modelo en años anteriores. El 56% afirmaron que su principal interés en participar fue el aprendizaje de temas como derechos humanos, La ONU, debate y análisis político; además esperaba MEDMUN les sirviera como herramienta adicional para poner en práctica lo aprendido en las IE. El 19% afirmó que su principal interés para participar en el modelo fue continuar con el proceso iniciado en años anteriores, por lo que se podría pensar que el proyecto motiva su permanencia y potencia las oportunidades que cada rol les brinda. El 23% afirmó que fue motivado por un docente o un compañero que participó del proyecto en años anteriores. Los temas de dignidad humana, derechos humanos, oratoria y debate fueron los temas con mayor afinidad o interés para los estudiantes ya que pueden ser explicados fácilmente en las instituciones, más fáciles de entender y son aplicados continuamente en sus instituciones o en su vida diaria y además. Afirmaron que los temas más difíciles de entender fueron los de análisis de coyuntura política nacional e internacional y entender la forma del procedimiento de debate (tabla 1).

Tabla 1: percepción sobre temas y discusiones en la formación en territorio

Temas de menor a mayor dificultad en la formación	Percentage
Derechos Humanos y Dignidad Humana	45%
Organización de las Naciones Unidas	13%
Oratoria y Debate	25%
Análisis de coyuntura política nacional e internacional	8%
Procedimiento de debate	8%

Al final del modelo, los estudiantes (86%) afirmaron que la participación en la simulación final les sirvió para poner en práctica sus conocimientos acerca de problemáticas nacionales y mundiales y para interactuar con jóvenes de todas las comunas de la ciudad y destacan el aporte de lo aprendido en debate, argumentación y escritura, competencias necesarias para su transición a la educación superior. El 76% consideró que el contenido de los temas presentados por los formadores fue fundamental para su preparación de cara a la simulación, destacan la oportunidad de conocer sobre temas actuales y sobre el uso herramientas para tener un buen desempeño oral y escrito dentro de la comisión, lo que generó seguridad en los estudiantes a la hora de los debates. Finalmente, el 76% consideró que aprendido en el proceso contribuyó a su formación de competencias ciudadanas en términos de: herramientas para resolver problemas, a través de procedimientos y pensamiento crítico para lograr consensos.

7. Conclusiones

Es importante que las estrategias orientadas a disminuir las tasas de abandono en la educación superior se complementen con estrategias que establezcan un vínculo real entre las educación media y superior y no se concentren en el paso de información en cuanto al quehacer profesional de los egresados en los diferentes pregrados o el listado de oferta educativa en las instituciones de educación superior. Estrategias de vínculos e integración real no solo

favorecerán el logro académico de los estudiantes en la educación superior sino que motivará el ingreso y permanencia de los estudiantes de la educación media a la superior.

8. Referencias Bibliográficas

Bean, 1980. "Student Attrition, Intentions and Confidence". *Research in Higher Education*, 17, 291-320.

Cabrera, A., Nora, A y Castañeda, M., 1993. "College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention", *Journal of Higher Education*, 64(2).123-320.

Cameron, S. V., & Heckman, J. J. (1998). Life cycle schooling and dynamic selection bias: Models and evidence for five cohorts of American males. *Journal of Political Economy*, 106(2), 262-333.

Cameron, S. V., & Taber, C. (2004). Estimation of educational borrowing constraints using returns to schooling. *Journal of Political Economy*, 112(1), 132-182.

Cornwell, C., Mustard, D. B., & Sridhar, D. J. (2006). The enrollment effects of merit-based financial aid: Evidence from Georgia's HOPE program. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 761-786.

Declercq, K., y Verboven, F. (2015). Socio-economic status and enrollment in higher education: Do costs matter? *Education Economics*, 23(5), 532-556.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (2002). A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 555-581.

Durkheim, É. (1897). *Le suicide: étude de sociologie*. Alcan.

Eaton, S. B., y Bean, J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in higher education*. 36(6), 617-645.

Enciso, R. (2018). Foster Youth Access to Higher Education.

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.

Häkkinen, I., & Uusitalo, R. (2003). *The effect of a student aid reform on graduation: a duration analysis* (No. 2003: 8). Working Paper, Department of Economics, Uppsala University.

Kirst, M., & Venezia, A. (2004). From high school to college: Improving opportunities for success. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación Nacional. (2016): Compendio Estadístico Educación Superior Colombiana.

ONU 2015: The Transition from Secondary Education to Higher Education: Case Studies from Asia and the Pacific.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students (Vol. 1991). San Francisco: Jossey-Bass.

Pitman, T. (2014). Reinterpreting higher education quality in response to policies of mass education: the Australian experience. *Quality in Higher Education*, 20(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.957944>

Porto, A. y Di gresia, L., 2001. “Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes” *Asociación Argentina de Economía Política*, Noviembre.

Siri, A., Bragazzi, N. L., Khabbache, H., Spandonari, M. M., & Cáceres, L. A. (2016). Mind the gap between high school and university! A field qualitative survey at the National University of Caaguazú (Paraguay). *Advances in medical education and practice*, 7, 301.

Sittichai, R. (2012). Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 283-289.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in higher education*, 35(1), 57-73.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125

Willett, J. B., & Singer, J. D. (1991). From whether to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of educational research*, 61(4), 407-450.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ESTUDIANTES CUPO RANKING 850 EN LA UC DE TEMUCO: FACTORES QUE INCIDEN EN SU PERMANENCIA

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Gaete Rengifo, Rina.
Universidad Católica de Temuco, Chile.
rgaete@uct.cl

Vargas Mardones, César
Universidad Católica de Temuco, Chile.
cvargas@uct.cl

Resumen. Los Programas de Acceso Inclusivo de la Universidad Católica de Temuco, se crean para contribuir a la equidad en el acceso y permanencia, en la educación superior, de estudiantes de La Araucanía. Desde la adscripción, en el año 2011, a la red Propedéuticos-Unesco han surgido diferentes estrategias para incorporar estudiantes talentosos de diversos sectores de la población regional. En este contexto, y a pesar de las iniciativas ministeriales e institucionales, cerca de mil jóvenes a nivel nacional y cien a nivel regional, no pueden acceder a la universidad, siendo los mejores estudiantes de su establecimiento. Frente a esta situación y con el objetivo de aumentar las vías de ingreso inclusivas, la institución se adhiere al Programa Cupo Ranking 850, teniendo sus primeros ingresos el año 2017.

Estos estudiantes, han destacado por un fuerte compromiso con el logro de sus metas, alcanzando un promedio de notas de 5,24 y 5,63 en la primera y segunda cohorte respectivamente y una permanencia de 100% en ambas generaciones. En este sentido, el objetivo del presente estudio es determinar cuáles son los factores que contribuyen en la permanencia y resultados académicos, aproximándose a un perfil de este grupo. Al respecto los investigadores coinciden en que existe una amplia gama de factores explicativos asociados con la retención, lo que constituye atributos personales de los alumnos, factores sociales y prácticas institucionales. Por otra parte, la permanencia no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto.

La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa con un diseño descriptivo que busca acercarse al fenómeno desde la experiencia de los estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos corresponden a grupos focales y entrevistas individuales que fueron procesadas a través de análisis de contenido, buscando conceptualizar elementos de la

realidad y establecer relaciones entre los contenidos derivados. La población estuvo compuesta por los estudiantes ingreso Ranking 850 de las dos cohortes existentes.

Como resultados principales se logró determinar factores personales y factores externos que resultaron de vital importancia para la continuidad de estudios y resultados académicos. Entre los aportes realizados con este estudio, se destaca la aproximación a un perfil de estudiante de Acceso Inclusivo en contexto, a través de los factores relacionados con su permanencia en educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso Inclusivo, Ranking 850, Factores de Permanencia.

1. Antecedentes socioeducativos

La región de La Araucanía en Chile, presenta una disminución en indicadores educativos si se compara con el resto del país, teniendo la más baja escolaridad, con 9,2 años. Otros antecedentes indican que es el territorio donde se registran los indicadores más altos de pobreza (23,6%), analfabetismo e indigencia a nivel nacional (Ministerio Desarrollo Social, 2015). Actualmente a nivel país, las cifras de cobertura de la educación superior señalan su ampliación significativa, permitiendo que el 48,8% de los jóvenes recién egresados de la educación media accedan a ésta (SIES, 2017).

En este contexto, de los estudiantes de la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco) el 83,46% pertenece a los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico, sobre el 50% provienen de comunas y localidades de alta ruralidad y el 30,34% declara pertenecer a un pueblo originario (UC Temuco, 2018); además, poseen un capital social, cultural y competencias académicas poco desarrolladas, desafiando al sistema educativo formal e imponiendo desafíos para asegurar su sólida formación (Proyecto BNA, 2015). 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, desarrollo socioeconómico y sociocultural de la macro región sur; específicamente buscando equidad en acceso a la educación superior e igualdad de oportunidades para los jóvenes de la región.

En el año 2011 surgen, con la adhesión a la Red Propedéuticos-UNESCO, los Programas de Acceso Inclusivo como una vía de acceso a la UC Temuco para jóvenes destacados académicamente y pertenecientes a contextos educativos vulnerables, que no alcanzan el puntaje requerido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero cuentan con proyección académica para desarrollar estudios superiores.

A pesar de este aumento en la cobertura de educación superior, las vías de ingreso inclusivas existentes y los beneficios que ha traído consigo la incorporación del ranking de notas, aún existen estudiantes de excelente trayectoria académica que a pesar de tener fortalezas en diferentes áreas, no acceden a la universidad, pues no cuentan con una educación media de calidad que implique una cobertura curricular que se los permita. Es decir, por esta falta de

cobertura, se quedan sin la posibilidad de postular a una universidad del Sistema Único de Admisión (SUA) (Gatica, Labarca, 2015).

1.1. Contexto y surgimiento del programa

El ranking de notas se incorpora en el año 2013, como factor adicional de selección, con una ponderación que ha ido creciendo respecto de la PSU y combinándose con el NEM (indicador de las calificaciones obtenidas en la educación media), como una forma de reconocer el esfuerzo de los estudiantes durante su trayectoria escolar y beneficiar a quienes presentan un buen desempeño en su contexto relativo. Este tiene un doble propósito: por un lado, ayuda a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria y por otro, favorece la equidad en el acceso al sistema universitario. Según lo define el SUA, el ranking de notas expresa la posición relativa del estudiante en cada contexto educativo en el cual estuvo durante su enseñanza media, tomando como referencia el desempeño de los estudiantes en las últimas tres generaciones de dicho contexto.

Larroucau, Ríos, y Mizala (2015) destacan el potencial de su aporte en dos ámbitos; primero motivar a los jóvenes al estudio durante toda su enseñanza media, y segundo, en el ámbito de la equidad por contribuir al acceso a la universidad de estudiantes de menor nivel socioeconómico.

En este sentido y tomando como antecedente la cantidad de estudiantes que obtienen el mejor rendimiento académico de sus establecimientos y no pueden acceder a las universidades, surge el Programa Cupo Ranking 850 (R850) como respuesta de la Cátedra UNESCO ante la necesidad de los estudiantes que, habiendo aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje durante los cuatro años de educación media (puntaje ranking 850), no obtienen el puntaje mínimo en las pruebas estandarizadas que piden las universidades más selectivas del país para acceder a ellas, es decir 475 puntos promedio en la PSU. Para algunos expertos esta brecha puede ser explicada por la menor o mayor cobertura de los programas de estudios oficiales en la educación media que alcancen los establecimientos escolares (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel, Gil, 2017).

La postulación al cupo está abierta a cualquier estudiante que cumpla con los requisitos anteriormente expuestos. De esta forma se potencia a posicionar el ranking de notas y la trayectoria escolar como las piedras angulares para el ingreso a la educación superior, fortaleciendo la importancia del rendimiento de los estudiantes en su contexto, como uno de los aspectos principales en la continuidad de estudios superiores.

1.2. Programa Cupo Ranking 850 UC Temuco y sus resultados

En la UC Temuco a partir del año 2017, 13 estudiantes se han incorporado a la universidad por esta vía en las dos cohortes de ingreso, destacando por sus resultados y logros académicos, lo que conlleva realizar esfuerzos por garantizar su permanencia, mantener sus positivos resultados y generar evidencias que permitan el crecimiento del programa y de otras vías de acceso inclusivo. En este sentido, Del Valle (2017) señala que 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.

1.3. Factores que inciden en la permanencia de los estudiantes Ranking 850

Un aspecto que destaca fuertemente es la retención de los estudiantes que ingresaron vía R850, la que corresponde a un 100% en ambas cohortes de ingreso. Con estos resultados y partiendo de un estudio realizado con estudiantes Propedéutico UC Temuco (Gaete y Vivanco, 2017), donde se logró identificar factores de permanencia como capacidades personales (motivación, perseverancia, espíritu de superación, responsabilidad, confianza, entre otros), redes de apoyo (familiar, económico y entre pares), claridad vocacional e integración a la institución, los que se tomaron como base para determinar que factores de permanencia hacen distintivo y diferenciador a este grupo. Al respecto Thomas (2002) y Tierney (1999 y 2001) plantean que la permanencia no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto. Paralelamente otro estudio realizado en la UC Temuco destaca que variables como el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes y la participación en actividades extracurriculares, influyen en la integración académica del estudiante, una vez dentro de la institución universitaria (Ortiz, Villarroel y Gaete, 2016).

2. Metodología

El presente estudio se realizó bajo una metodología cualitativa con un diseño descriptivo que busca acercarse al fenómeno desde la experiencia de los estudiantes. La población estuvo compuesta por estudiantes ingreso vía R850 de las dos cohortes existentes. La muestra fue de 7 estudiantes entre hombres y mujeres, la que se seleccionó a través de un muestreo homogéneo (Patton, 1990).

Para la recolección de los datos se utilizó un grupo focal, permitiendo obtener el discurso y reflexión grupal sobre los tópicos estudiados (Pérez-Luco, 2005). Además, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas, lo que permitió profundizar sobre la experiencia de los participantes. Para este fin se utilizaron cuatro tópicos en relación con factores señalados por los referentes teóricos y la investigación utilizada como referencia, los que fueron: capacidades personales, redes de apoyo, claridad vocacional e integración a la institución.

El análisis de la información recolectada se realizó a través de análisis de contenido con el objetivo de lograr identificar, categorizar y codificar los patrones reconocibles en los contenidos de las respuestas de los participantes. La validación de resultados se realizó mediante codificación progresiva de la información recopilada, triangulación entre investigadores.

3. Resultados

Los factores de permanencia de los estudiantes de R850 se organizaron en dos categorías (Fig. 1): Capacidades Personales (1) y Redes de Apoyo (2).

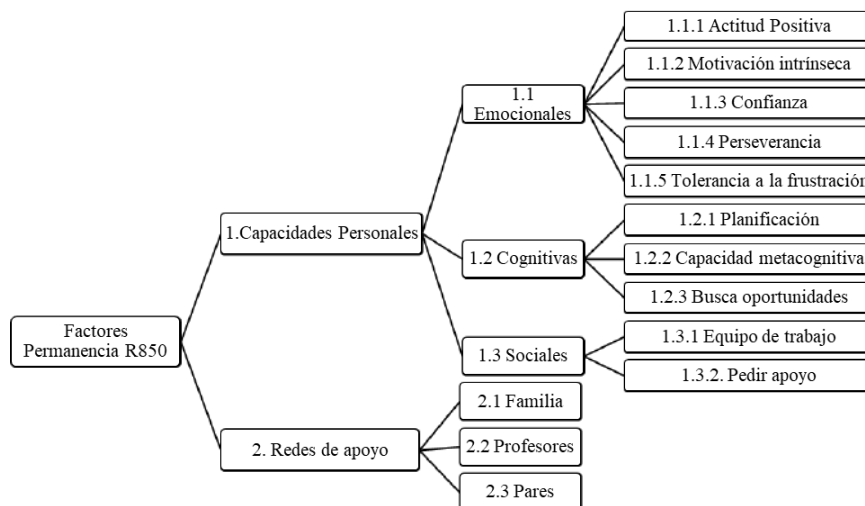


Fig. 1: Factores de Permanencia de los estudiantes ingreso Cupo R850.

En la primera, se destacaron características distintivas las cuales se organizaron en las subcategorías: Emocionales (1.1), Cognitivas (1.2) y Sociales (1.3).

Las Capacidades Personales Emocionales (1.1) que han influido en la permanencia y buenos resultados de los estudiantes, dicen relación con: actitud positiva hacia la vida (1.1.1), motivación intrínseca (1.1.2), confianza en sí mismo y en sus capacidades (1.1.3), perseverancia (1.1.4) y tolerancia a la frustración (1.1.5).

Características que se destacan como centrales para enfrentar los nuevos desafíos y adaptarse al nuevo escenario que la educación superior demanda. En este sentido la literatura plantea una amplia gama de factores explicativos asociados con la retención donde se destacan los atributos personales, como características individuales o de personalidad de los estudiantes. Dentro de las investigaciones (Goldfinch y Hughes, 2007; Floyd, 1996; Mischel, Zeiss & Zeiss, 1974) se destaca la importancia de la autoestima, el optimismo, autocontrol, confianza en las capacidades y perseverancia.

Por otro lado, entre las Capacidades Personales Cognitivas (1.2) identificadas, se aprecia: capacidad para la planificación y la autogestión (1.2.1), capacidad metacognitiva para identificar las propias fortalezas, debilidades y aprender de sus procesos internos (1.2.2), además de ser activos en la búsqueda de oportunidades de crecimiento y ayuda (1.2.3). Así mismo, como señala Canales y De los Ríos (2009), entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes que permanecen en el nivel universitario se cuentan factores

como perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, definición de metas claras y propósitos asociados al proceso educativo. Otro rasgo que caracteriza a estos estudiantes es el conocimiento de sus fortalezas y debilidades (límites y posibilidades) que implica un autoconocimiento, así como una racionalidad en la toma de decisiones considerando sus habilidades y el contexto en el que se desenvuelven. Anticipan los beneficios asociados a la obtención de un título profesional y por ello tienen la disposición a enfrentar las dificultades asociadas al proceso formativo. (Canales y De los Ríos, 2009).

A nivel de Capacidades Personales Sociales (1.3) se destaca la capacidad para formar equipos de trabajo y de estudio, los cuales generalmente lideran (1.3.1) y la capacidad de establecer vínculos de apoyo mutuo con pares (1.3.2).

Al estudiar los factores que influyen en la permanencia emerge la categoría asociadas a las Redes de Apoyo (2), en las cuales se destaca el rol de la familia (2.1), profesores (2.2) y pares (2.3), quienes los impulsan, contienen emocionalmente y facilitan la reflexión durante periodos de crisis. En el relato se destaca el rol de los académicos durante periodos críticos, como son las primeras calificaciones en la universidad. Hays y Oxley (1986) señalan que la permanencia de estudiantes en las instituciones está fuertemente determinada por las redes y relaciones sociales de los alumnos y, por ello plantean que dichas redes son fundamentales en la adaptación e integración estudiantil.

4. Conclusiones

Los estudiantes de ingreso R850 de la UC Temuco poseen características que les han permitido responder exitosamente a las exigencias académicas del contexto universitario, lo cual confirma los resultados de otros estudios en el contexto de la UC Temuco, además refuerza la decisión institucional de mantener el ranking de notas como elemento de selección. Particularmente en el grupo estudiado, la capacidad predictiva del rendimiento en la educación superior del ranking de notas supera a la del puntaje PSU, según el cual los estudiantes R850 no cumplían con los requisitos mínimos para postular a instituciones selectivas, menos aún para permanecer en ellas y tener un rendimiento indistinguible o superior.

En este sentido, como señalan Rahmer, Miranda y Gil (2013) gracias a la inclusión del ranking de notas, se ha generado un contexto más favorable para el ingreso a la educación superior, no solo de aquellos estudiantes con buen rendimiento académico en la educación secundaria, sino que ha aportado a la inclusión social, permitiendo que mediante esta ponderación, más estudiantes provenientes de establecimientos de mayor índice de vulnerabilidad escolar puedan ingresar a la educación superior.

En cuanto a los factores de permanencia identificados, estos presentan similitudes a factores que inciden en otros grupos de estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizajes en sus respectivos contextos escolares, como son los estudiantes que han ingresado a través del Programa Propedéutico. Sin embargo, han emergido distinciones que han sido categorizadas en Capacidades Personales Cognitivas y Sociales. La primera de ellas que se destaca es la capacidad metacognitiva que ha permitido a los estudiantes aprender

sobre sus propios procesos y experiencia para cumplir sus metas, lo que incluso podría estar mediando la organización de otras capacidades para que se activen al momento de crisis.

En las Capacidades Sociales se destaca la capacidad de establecer equipos de trabajo, lo cual se constituye como factor relevante para la adaptación y rendimiento. Asociado a lo anterior, en la categoría Redes de Apoyo surge con mayor fuerza que en otros grupos estudiados la importancia de los profesores al momento de las crisis. Al respecto se destaca que los estudiantes que desarrollan capacidades reflexivas y resilientes logran permanecer de manera exitosa en el sistema universitario, porque cuentan con una visión proactiva y consciente de las barreras y oportunidades que dicho sistema les ofrece (Masten,1994).

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, se puede desprender la importancia de fortalecer procesos metacognitivos en los estudiantes para favorecer su permanencia, como puede ser la competencia aprender a aprender, además de la importancia de trabajar con los docentes que implementan asignaturas de primer año como agente clave para favorecer la adaptación y reflexión de los estudiantes durante los periodos de crisis.

En síntesis, las características o capacidades personales, no son los únicos factores que explican la permanencia de estudiantes de contextos educativos vulnerables en la educación superior de tipo universitaria. Sino que resulta de la combinación de estas capacidades personales, con la presencia de redes sociales positivas, soportes familiares, así como también soportes ofrecidos por las instituciones principalmente a través de la docencia.

Referencias

Canales, A., De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. Revista Calidad en la Educación N°30, julio 2009. Recuperado de: <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/retencion-de-estudiantes-vulnerables-en-la-educacion-universitaria-chilena>

Del Valle, R. (2017). Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del Propedéutico UC Temuco. **VII Congreso CLABES**. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1660/2396>

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.

Floyd, Caren. (1996). Achieving Despite the Odds: A Study of Resilience among a Group of Africa American High School Seniors. The Journal of Negro Education , 65(2), pp. 181-189.

Gaete, R., Vivanco, M. (2017). Factores que inciden en la permanencia de estudiantes de Bachillerato en Ciencias y Humanidades que ingresan vía Propedéutico a la Universidad Católica de Temuco. Congreso CIEP 2018. Recuperado de <http://ciep2018.cl/program/factores-que-inciden-en-la-permanencia-de-estudiantes-de->

bachillerato-en-ciencias-y-humanidades-que-ingresan-via-propedeutico-a-la-universidad-catolica-de-temuco/

Gatica, F., Labarca, J. (2015). Programa cupo Ranking 850: rompiendo el paradigma del talento. **V Congreso CLABES**. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L2-Ponencias/5_CLABES_paper_162.pdf

Goldfinch & Hughes (2007) Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education* , 8, pp. 259-273.

Hays, R. B. & Oxley, D. (1986) Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology* , 50, pp. 305-313.

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.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.) *Educational resilience in inner-city America* . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Mischel, W.; Zeiss, R. & Zeiss, A. (1974) Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology* , 29, pp. 265-278.

Ortiz, D., Villarroel V., Gaete, R. (2015). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?. **V Congreso CLABES**. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_130.pdf

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sarge Publications.

Pérez Luco, R. (2005). *Métodos Cualitativos de Investigación en Psicología*. Universidad de La Frontera.

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. **III Congreso CLABES**. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/rahmer_2013_programa_de_acceso.pdf

SIES Servicio de Información de Educación Superior. (2017). Acceso a Educación Superior en Chile 2017: análisis cohortes de egresados de enseñanza media 2012 a 2016. Recuperado de:

http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/acceso_educacion_superior_sies.pdf

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *J. Education Policy* , 17(4), pp. 423-442.

Tierney, W. (1999). Models of Minority College-Going and Retention: Cultural Integrity versus Cultural Suicide. *The Journal of Negro Education* , 68(1), Preparing Students for the New Millennium: Exploring Factors That Contribute to the Successful Education of African American Students, pp. 80-91.

Tierney, W., Jun, A. (2001). A University Helps Prepare Low Income Youths for College: Tracking School Success. *The Journal of Higher Education* , 72(2), Special Issue: The Social Role of Higher Education, pp. 205-225.

UC Temuco. (2018). Sistema de información Institucional KIMN de: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_estudiantes.asp

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

FUENTES DE DESIGUALDAD EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Pacifico, Andrea
Trevignani, Virginia
Mántaras, María Bárbara
Beltramino, Tamara
Universidad Nacional del Litoral
andpacifico@yahoo.com.ar

Resumen. Esta ponencia recupera los resultados del proyecto de investigación: Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la República Argentina. Se parte del supuesto de que la articulación de niveles es un proceso complejo en el cual intervienen diferentes temporalidades -pasado, presente y futuro-, distintas instituciones -familia, escuela, trabajo y que, por ende, condensa múltiples decisiones individuales, familiares e institucionales. El proyecto tiene entre sus propósitos el de analizar aquellas dimensiones de la vida social que pueden producir variaciones en las trayectorias educativas de los ingresantes UNL a los efectos de identificar los posibles quiebres en este proceso de transición. El tránsito de la escuela a la universidad y la trayectoria posterior no sólo dependen de la voluntad o el esfuerzo familiar, sino que recibe el influjo de otras fuerzas sociales que regulan la transición a la vida adulta. Atributos como: género, edad, origen social, capital cultural, migración, características del establecimiento educativo de procedencia, entre otros, pueden constituirse en fuentes de desigualdad en las trayectorias educativas de los jóvenes. Para construir el proceso de transición de los ingresantes a la UNL, se ha partido de la identificación del modo en que intervienen las diversas dimensiones mencionadas, desde una perspectiva longitudinal que supone la recolección de información cuantitativa en distintos momentos de la trayectoria educativa: últimos años de la educación secundaria, cursos de articulación UNL y el primer año universitario y se utiliza para su procesamiento la técnica de análisis de secuencia. En esta ponencia se describen tales trayectorias según las fuentes de desigualdad seleccionadas de acuerdo a los antecedentes y la disponibilidad de información. Los resultados muestran que la proporción de estudiantes que aspiran a continuar estudios superiores y que logran avances es más característico de aspirantes que son mujeres, que tienen edades normativas, cuyos progenitores poseen títulos de nivel secundario, que proceden de localidades por fuera del aglomerado urbano Gran Santa Fe, que finalizaron la escuela secundaria el año anterior,

que han egresado de escuelas secundarias con modalidades que son afines a la carrera elegida, que fueron a escuelas privadas con buen coeficiente socio-económico y que no trabajan. Identificar las fuentes de desigualdad en el acceso a la educación superior contribuye a diseñar programas educativos que procuren acompañar a los jóvenes que por sus condiciones en el punto de partida requieran mayores apoyos.

Descriptor o Palabras Clave: Trayectorias Educativas, Ingresantes Universitarios, Fuentes de Desigualdad.

1. Introducción

En el marco de la pluralización de los estilos de vida y construcciones biográficas (Giddens, 1993; Berger y Luckmann, 1996; Beck, 2003, Bauman, 2006), el declive institucional y su impacto en las representaciones de las figuras de autoridad y los contenidos y características del "trabajo sobre el otro" en los ámbitos de la familia y la escuela (Dubet, 2007), los cambios en la condición juvenil (Beck, 2003) y específicamente en la condición de estudiante universitario (Tinto, 1992, Carli, 2012) un abanico de problemáticas emergentes ha guiado la construcción de agendas de investigación sobre política universitaria, entre otros, la problemática del acceso, la permanencia y la desafiliación durante los primeros años de la vida universitaria.

En este contexto, se presenta un avance preliminar de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación denominado Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias que refiere a las trayectorias educativas de los ingresantes en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la República Argentina.

La articulación entre niveles educativos se constituye en un proceso de transición; un pasaje constituido por circuitos administrativos, académicos, familiares, laborales, de sociabilidad, entre otros, que inciden de diverso modo en las trayectorias educativas de los estudiantes. Cada circuito se conforma de tiempos-espacios, prácticas y discursos heterogéneos, atravesados a su vez por un estilo institucional específico: la transición educativa ocurre en un determinado lugar, con determinadas personas. La prueba de la existencia del circuito burocrático y administrativo es la materialidad de los diferentes tipos de registros, dispositivos, mecanismos y andamiajes institucionales que se despliegan para dejar asentado la presencia y las características de personas muy diferentes entre sí que tienen en común haberse decidido "en algún momento" a continuar estudiando.

Para los sectores medios en Argentina, a riesgo de esquematizar procesos, se puede decir que 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 (Pacífico, 2017). El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo, ni lineal y varía según la fortaleza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica. Así, atributos como: género, edad, origen social, capital cultural, migración, características del

establecimiento educativo de procedencia se convierten en marcadores más o menos potentes a la hora de constreñir los cursos de vida futuros de los jóvenes.

En este trabajo, se analizan las fuentes de desigualdad que operan en la articulación entre la escuela secundaria y la UNL en las tres transiciones: 1) continuar o no estudios superiores, 2) aprobar o no los cursos de articulación previos al cursado del primer año y 3) aprobar o no las asignaturas de primer año correlativas a los cursos de articulación.

2. Metodología

A los fines de alcanzar una aproximación con respecto de la decisión y/o intención de los egresados de educación secundaria (2013) de continuar estudios superiores (2014) en instituciones de educación superior de la provincia de Santa Fe se ha avanzado en un análisis que se nutre con diversas fuentes. 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 y la UNL. Se utilizó para su procesamiento la técnica de análisis de secuencia.

Para fusionar los listados de inscriptos a instituciones de educación superior y el registro de egresados 2013 de las escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe, se utilizó como variable "llave" el número del documento nacional de identidad (DNI) de cada individuo. Este procedimiento permitió crear una 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.

3. Resultados preliminares

Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas (18.417), casi el 64% no registra inscripción en las instituciones de educación superior analizadas, al año siguiente de haber finalizado la educación secundaria. Del 36% de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior analizadas, más de la mitad (62,6%) se registra en Institutos de Educación Superior (IES). Calculando el porcentaje con respecto al total de egresados, estas personas representan alrededor del 23%. Los 4.174 egresados de secundaria que se inscriben en IES, representan 20% del total de aspirantes a estas instituciones en 2014. Es decir, que el 80% de los aspirantes a IES en 2014 no finalizaron la educación obligatoria el año anterior al del registro o provienen de escuelas secundarias de otras provincias (o países).

A mayor distancia, están los egresados en 2013 de escuelas santafesinas que optan por la inscripción en 2014 a carreras de la UNL (30%). Los egresados de escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNL rondan los 8400. De ellos, 2000 eligen continuar sus estudios superiores en la UNL, lo que constituye un 23 %. Estos 2000 casos representan 10,9% del total de egresados de secundaria y 30,6% del total de aspirantes a esta casa de estudios en 2014. Son similares las cantidades de egresados de escuelas secundarias santafesinas que

optan por seguir estudios superiores en UCSF y UTN (4,3% y 3,1%, respectivamente), aunque los primeros representan una mayor proporción en el registro de aspirantes de su institución que los segundos (25,6% y 17,4%, respectivamente).

3.1 Fuentes de desigualdad de las trayectorias educativas

El tránsito de la escuela a la universidad y la trayectoria universitaria posterior, son procesos complejos porque no sólo dependen de la voluntad individual o el esfuerzo familiar, sino que reciben el influjo de otras fuerzas sociales que regulan la transición a la vida adulta. Por fuentes de desigualdad, entendemos aquellas dimensiones de la vida social que pueden producir variaciones en las trayectorias educativas. Los indicadores que se toman en cuenta para dar cuenta de las desigualdades en esta investigación se describen en el Cuadro 1; fueron seleccionados en función de la bibliografía especializada y de la disponibilidad de información en los registros administrativos.

Tabla 1. Fuentes de desigualdad de las trayectorias educativas

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN	MEDICIÓN
Individuo	Sexo	Sexo del egresado secundaria o aspirante UNL	Mujer Varón
	Edad	Edad del egresado secundaria o aspirante UNL.	Edad en años cumplidos al 31 de diciembre de 2013
	Edad normativa	Se considera edad normativa a las edades de 17 a 20 años al momento del ingreso a IES	Edad no normativa: 21 años o más cumplidos al 31 de diciembre de 2013 Edad normativa: 17 a 20 años cumplidos al 31 de diciembre de 2013
	Trabajo	Condición laboral al momento de inscribirse a UNL	No trabaja al momento de llenar formulario de inscripción a UNL Trabaja al momento de llenar formulario de inscripción a UNL
	Transición normativa	Egresó el año anterior de la escuela secundaria (solo para UNL)	Transición no normativa: egresó de la escuela secundaria antes de 2013 Transición normativa: egresó de escuela secundaria en 2013
	Concordancia	Afinidad entre modalidad educación secundaria y carrera elegida (solo para UNL)	No concordancia: la orientación de la escuela secundaria no es afín a carrera elegida Concordancia: la orientación de la escuela secundaria es afín a la carrera elegida
Familia	Residencia	Localidad de residencia del grupo familiar	Gran Santa Fe: Santa Fe, Santo Tomé, Colastiné, Arroyo Leyes, San José del Rincón, Monte Vera, Recreo, Alto Verde, Sauce Viejo Resto: otras localidades
	Clima educativo	Promedio de años de educación de ambos padres	1 Al menos un progenitor tiene secundaria completa 2 Al menos un progenitor es universitario
Escuela	Coefficiente Socio-económico	Índice compuesto que califica a la escuela de origen según un conjunto de aspectos	Bueno Regular Deficiente

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

	Localidad	Localidad de la escuela de origen	Gran Santa Fe: Santa Fe, Santo Tomé, Colastiné, Arroyo Leyes, San José del Rincón, Monte Vera, Recreo, Alto Verde, Sauce Viejo Resto: otras localidades
	Sector	Sector público o privado de la escuela de origen	Público Privado Otro

Fuente: elaboración propia

Para analizar las trayectorias educativas según las fuentes de desigualdad propuestas se seleccionaron los siguientes eventos: la aprobación de al menos un curso de articulación disciplinar que habilita al aspirante a rendir una de las materias de primer año correlativa y la aprobación de al menos una materia correlativa a los cursos de articulación del primer año universitario. Los cursos de articulación son un requisito académico obligatorio, no eliminatorio, para el ingreso a la UNL y los cursos de articulación disciplinar guardan correlación con una asignatura del primer año de la carrera. De modo que, no aprobar al menos un curso disciplinar o no aprobar la materia de primer año correlativa, supone que el aspirante posterga su avance en la trayectoria educativa. Dicho de otro modo, necesitará invertir más tiempo del pautado para experimentar dichos eventos: tendrá que volver a rendir el curso disciplinar en otra instancia, tendrá que rendir su correlativa de primer año en momentos posteriores.

Se identifican 9 trayectorias distintas en los 6.651 aspirantes a UNL en 2014, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2: Trayectorias UNL 2014

ASP	TRAYECTORIA EDUCATIVA				ABS	%
	ING	CA_3	EST	PA_1		
SI	SI	SI	SI	SI	2.054	30,9
SI	SI	SI	SI	NO	1.108	16,7
SI	SI	NO	NO	NO	1.033	15,5
SI	SI	SI	NO	NO	992	14,9
SI	NO	NO	NO	NO	676	10,2
SI	SI	NO	SI	NO	394	5,9
SI	SI	NO	SI	SI	288	4,3
SI	NO	NO	SI	NO	84	1,3
SI	NO	NO	SI	SI	22	0,3
TOTAL					6.651	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

La trayectoria más frecuente es la normativa, agrupa 30,9% de los casos (2.054 aspirantes que aprueban al menos un curso disciplinar y una materia de primer año correlativa). La segunda trayectoria ilustra la experiencia de 1.108 aspirantes (16,7%) que aprueban el curso

disciplinar, pero ninguna de las materias de primer año correlativas y que junto con la tercera, cuarta y quinta trayectoria ilustran potenciales casos de desafiliación temprana. Por último, de la sexta a la novena trayectoria se puede observar distintos modos de "saltarse" la articulación, con mayor -séptima y novena trayectoria- o menor -sexta y octava trayectoria- éxito posterior.

En las siguientes gráficas se muestran los histogramas de trayectorias educativas por fuentes de desigualdad. Como se puede observar en el primer bloque de histogramas, las mujeres presentan mayor proporción de trayectorias normativas que sus contrapartes varones: la transición entre cursos de articulación y cursado del primer año casi no presenta pérdidas y al final del reloj analítico son -comparativamente más-. No obstante, más significativa es la diferencia entre aspirantes que trabajan en comparación con los que no lo hacen, así como también los aspirantes que proceden de localidades o que han ido a escuelas por fuera del aglomerado urbano Gran Santa Fe.

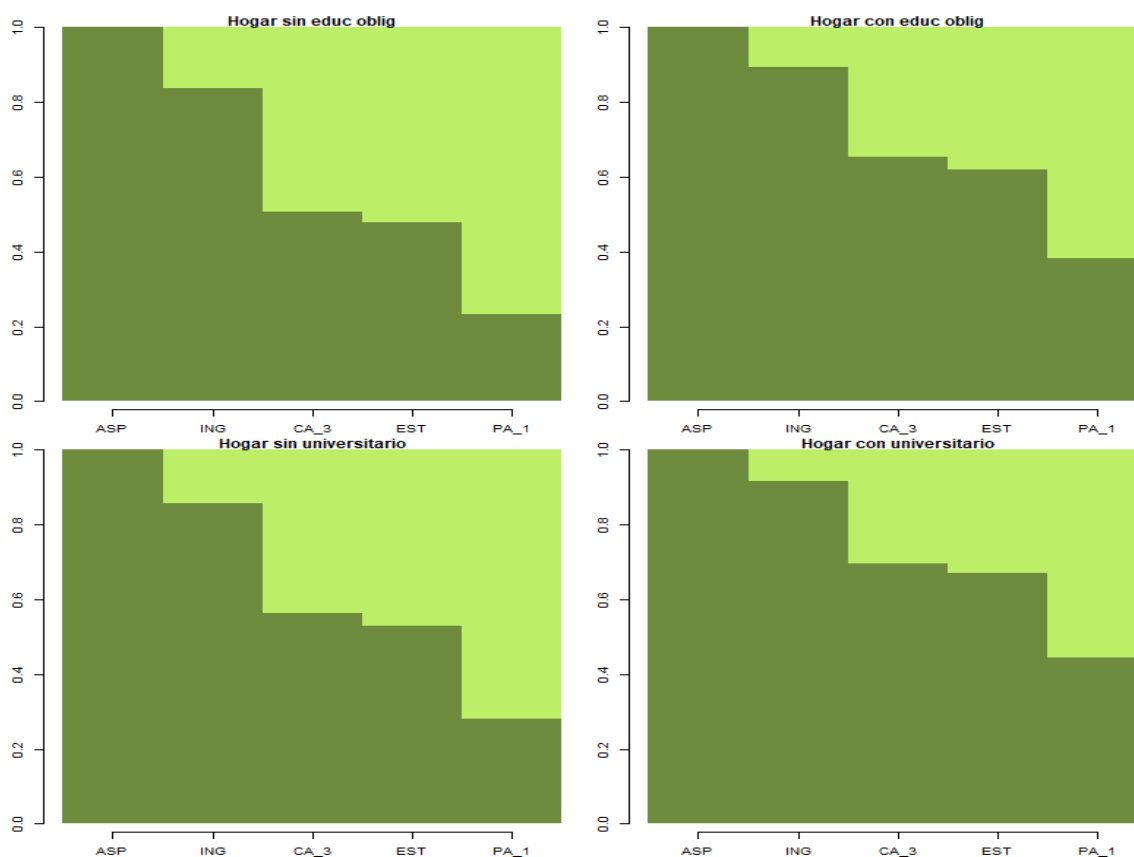
Gráfica 1: Histogramas de trayectorias educativas por fuentes de desigualdad



Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

En los siguientes histogramas se observa que los aspirantes que provienen de hogares donde alguno de los padres tiene educación secundaria completa, logran permanecer en mayor proporción que los aspirantes que provienen de hogares con un clima educativo más bajo. Mayor aún es la brecha entre las trayectorias de aspirantes que cuentan con al menos un padre universitario en comparación con las trayectorias de los que son primera generación universitaria en el hogar.

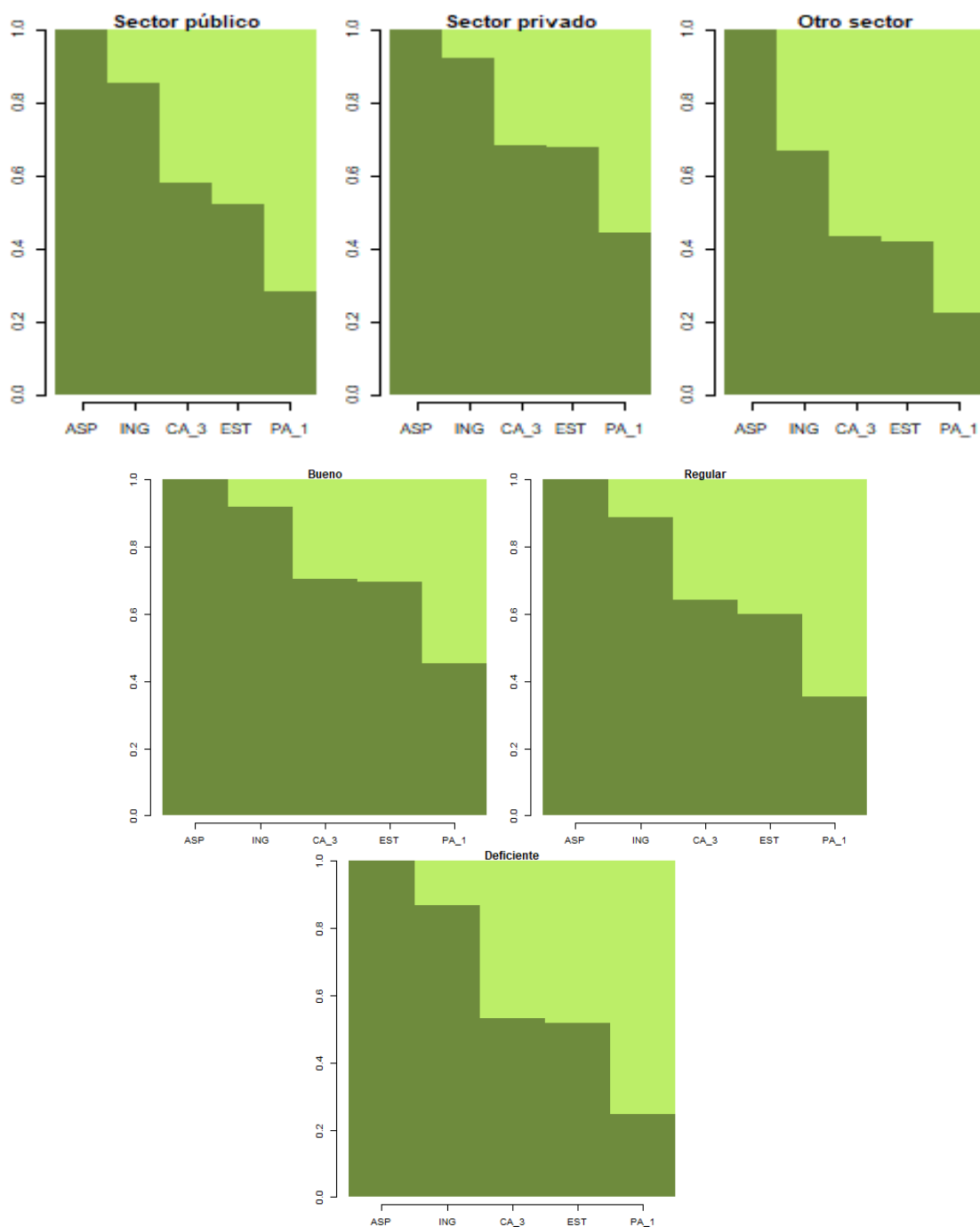
Gráfica 2: Histogramas por fuentes de desigualdad



Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Por último, en los siguientes histogramas se observa que las trayectorias de los aspirantes que fueron a escuelas privadas y con coeficiente socio-económico bueno son más normativas que las trayectorias de los aspirantes que fueron a escuelas públicas y escuelas con coeficiente socio-económico regular o deficiente.

Gráfica 3: Histogramas por fuentes de desigualdad



Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

4. Conclusiones

En esta presentación se analizaron tres transiciones a partir del seguimiento de una cohorte de egresados de la educación secundaria de la provincia de Santa Fe en 2013 y de los que registraron inscripción en la UNL: 1) continuar o no estudios superiores, 2) aprobar o no los cursos de articulación previos al cursado del primer año y 3) aprobar o no las asignaturas de

primer año correlativas a los cursos de articulación. Los resultados muestran la heterogeneidad de las experiencias universitarias tempranas, que exhibe el declive de un patrón común que regule esta transición; las trayectorias responden más bien a un formato "personalizado". Tres de cada diez aspirantes siguen una trayectoria normativa, es decir, aprueban todos los cursos de articulación y todas las materias de primer año que son correlativas. La segunda trayectoria más común (10%), representa a los aspirantes que luego de haberse inscripto en la UNL, no aparecen en ninguno de los eventos posteriores. Un 73% muestran un patrón de desafiliación temprana ya que se inscribieron pero no vuelven a aparecer en los eventos posteriores.

Además, las trayectorias de los aspirantes a UNL en 2014 están marcadas por fuentes de desigualdad. Los grupos que siguen -en mayor proporción- trayectorias normativas, son: aspirantes que no trabajan; mujeres; estudiantes con hogares con clima educativo alto; que proceden de localidades o que han ido a escuelas por fuera del aglomerado urbano Gran Santa Fe; que tienen edades normativas y que han egresado de escuelas secundarias con una orientación afín a la carrera elegida; que fueron a escuelas privadas y con coeficiente socio-económico bueno. Con respecto a la importancia de cada evento en las pérdidas que se van produciendo, se observa que aprobar las primeras materias que componen el primer año universitario es un hito clave, en el cual se impone la "ausencia", tanto para los grupos más aventajados como para los desaventajados.

En síntesis, la realización de estudios superiores adquiere distintos significados según la posición que los individuos ocupan en una estructura social situada en un tiempo y espacio específicos. Para los sectores bajos constituye un mecanismo de movilidad social. Para los sectores medios, la educación superior supone una estrategia -aún vigente- de reproducción de posiciones ya ganadas. Estas conclusiones fortalecen los resultados obtenidos en otros trabajos investigativos en los que se han abordado los rasgos que portan los ingresantes a la UNL a partir de un estudio de la serie temporal 2010-2014 en el que se resalta la heterogeneidad que los caracteriza, respecto de aspectos sociodemográficos, intereses, expectativas, valoraciones y percepciones acerca de sus trayectos educativos, entre otros.

Identificar las fuentes de desigualdad en el acceso a la educación superior resulta clave a la hora de diseñar programas educativos para mitigar los efectos que producen en los inicios de las carreras universitarias ya que posibilita repensar las políticas institucionales para ese período corto en tiempo cronológico y denso respecto de las decisiones, movilizaciones y transformaciones en las experiencias concretas de cada sujeto.

Referencias

- Bauman, Z. (2006) *Vida líquida*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2003). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Berger P y Luckmann T. (1996) *La construcción social de la realidad* Amorrortu editores.
- Bourdieu P. (2006) *El baile de los solteros*, Barcelona: Anagrama.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno

Dubet, F. (2007) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Editorial Gedisa.

Giddens, A. (1993) Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza, Universidad, Madrid.

Pacífico, A., Mántaras B., Trevignani V., Sejas N., Beltramino T., Tarabella L., Ferreyra, E., Vozza P.,(2017) 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, VII CLABES Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3° época, año 6, N° 2, Unam-anuies, México.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**CARACTERIZACIÓN DEL ROL ORIENTADOR EJERCIDO POR
ORIENTADORES Y PROFESORES JEFES DE LICEOS PERTENECIENTES AL
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)**

Línea temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas media.

Belén Suazo Inostroza
Universidad Católica de Temuco
Lsuazo@uct.cl

Resumen- Se ha producido un aumento de los canales de acceso a la educación superior, de la mano de mayores posibilidades de financiamiento y una más nutrida oferta académica. Pese a esto los elevados índices de deserción acaparan la atención. En este análisis entra en cuestionamiento la efectividad y eficiencia de las estrategias orientadoras implementadas por los establecimientos educacionales del país. En este contexto a partir del año 2014 se comienza la implementación del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) como una medida para dar respuesta a problemáticas actuales en educación, principalmente respecto del acceso, financiamiento y clarificación vocacional. En la región de la Araucanía la Universidad Católica de Temuco asume el acompañamiento de 36 Establecimientos Educacionales PACE. En el marco de su implementación pone el foco en el fortalecimiento del rol orientador y como una de sus estrategias realiza un levantamiento del perfil Orientador tanto de Orientadores como de Profesores jefes, con el objetivo de proponer estrategias más atingentes a las reales necesidades. Es así como se cuenta con la participación de 171 profesionales de los distintos establecimientos PACE UCT. Quienes constestan un instrumento de autoreporte que recogió información acerca de formación académica, trabajo interdisciplinario, principales líneas de acción, cargas horarias, entre otros. Los datos de este estudio fueron analizados con el programa estadístico IBM SPSS v.20. La falta de claridad vocacional como un elemento detonante de deserción pone el foco sobre la Orientación Vocacional-profesional, cabe cuestionarse entonces cómo se está llevando este proceso en los establecimientos de Enseñanza media, es decir, cómo se está apoyando a los estudiantes en este proceso de clarificación. Este estudio muestra una radiografía preliminar y como respuesta a este cuestionamiento se identifican ciertas problemáticas en el desarrollo de la Orientación, mediadas por desconexión de profesores con los planes de orientación, falta de especializaciones en el área, disminuida proporción de trabajo colaborativo y sobrecarga y heterogeneidad de acciones que cumplir, las cuales, según se observó, en algunos casos distan de las realmente reconocidas como relevantes al momento de Orientar vocacionalmente.

Descriptor o Palabras Clave: Profesor Jefe, Prácticas en Orientación, Orientación Vocacional-profesional.

1. Introducción

La educación terciaria en Chile se ha masificado al punto de transformarse en una oportunidad de acceso amplia y heterogénea, debido principalmente a dos factores; el aumento en la oferta de instituciones de educación superior (IES) y de programas académicos y a un mayor acceso a financiamientos externos, como lo son becas y créditos estatales (Ministerio de Educación [MINEDUC], [Informe PNUD], 2004). En la actualidad más del 40% de los jóvenes de entre 18 y 24 años están cursando educación superior (MINEDUC, 2013). La educación superior es un importante motor de movilidad social, ya que permite disminuir las brechas salariales, rompiendo los círculos de pobreza, así lo muestra el Centro de Estudios del Ministerio de Educación respecto de resultados de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2011, donde jóvenes que cursan la educación terciaria, ya sea Universitaria, Técnica de nivel superior o en un Instituto profesional (IP) percibirán como mínimo el doble del ingreso de quienes sólo terminaron enseñanza media. Pese a lo anterior, la deserción de los estudiantes continúa siendo una problemática a abordar, las cifras actualmente indican que el 30,6% de los estudiantes abandonan la universidad en su primer año, de estos el 13,4% reingresa a la educación superior en un periodo no mayor de tres años, debido principalmente a que su deserción fue por cambio de carrera o cambio de institución de educación superior (Larroucau, 2013). Como causas generales del abandono se identifican problemas vocacionales, situación económica familiar y rendimiento académico (Servicio de Información de Educación Superior, [SIES], 2008). La deserción impacta tanto económica como psicológicamente a una amplia gama de actores; el estudiante, su familia y también al estado en caso de estar brindando financiamiento, ya sea a través de créditos o becas. Variadas son las estrategias que han puesto el foco en la resolución de las problemáticas que generan abandono, entre ellas la falta de claridad vocacional. En este punto el análisis está puesto en los lineamientos curriculares estipulados por el Ministerio de Educación y en su implementación por parte de los establecimientos educacionales.

1.1 Orientación en Chile

En Chile la orientación educativa y la orientación vocacional-profesional como parte de ella, debiesen ser abordadas de forma transversal en el plan de acción de cada establecimiento, esto conforme lo planteado por la Ley general de Educación (LGE/n°20370 de 2009). Las bases curriculares estipuladas por el MINEDUC (2015), plantean cinco ejes temáticos, de estos sólo dos incluyen la clarificación vocacional. Cabe además agregar que estos ejes se encuentran diseñados hasta 2do año de enseñanza media de los estudiantes, dejando fuera a los dos años más críticos en el proceso de elección vocacional; 3ero y 4to año, es en este último donde el estudiante debe tomar una decisión respecto de su futuro ya sea académico o laboral, pudiendo optar por postular universidades tradicionales, IP, Centros de formación técnica (CFT), o a las Fuerzas armadas de orden y seguridad pública. Resulta evidente la relevancia del rol de la orientación en esta etapa, pese a ello, estudios indican que la

orientación educativa enfrenta una serie de dificultades, entre ellas; difusos lineamientos para su implementación, carencias en la regulación normativa respecto de la multiplicidad de tareas que el orientador como rol formal debe ejercer, además de carencias formativas, escasas de recursos humanos y materiales, entre otros. Lo anterior evidencia déficit en la cantidad y calidad de la orientación brindada a los estudiantes (Lagos y Palacios, 2008). Esto hace un llamado de atención a rol orientador dentro del establecimiento y no sólo de quién ejerce el rol formal, si no que de la comunidad educativa en su conjunto.

2. Objetivo

Esta investigación se enmarca en las intervenciones realizadas por el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), implementado en Chile como una medida para dar respuesta a problemáticas actuales en educación, principalmente respecto del acceso, financiamiento y clarificación vocacional. Es así que con el objetivo de aportar al fortalecimiento del rol orientador en manos de orientadores y profesores jefes y teniendo en conocimiento la problemática actual generada por la cuestionable efectividad de la orientación y el aumento constante y progresivo del ingreso a la educación superior, dicho programa ejecutado por la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco), hace un levantamiento de antecedentes en 35 establecimientos educacionales adscritos al programa, el objetivo de dicho estudio es levantar un perfil del rol orientador tanto de orientadores como de profesores jefes y proponer con ello líneas de trabajo más atingentes a sus necesidades.

3. Metodología

Se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño de estudio exploratorio-descriptivo. Participaron 171 profesionales pertenecientes a establecimientos adscritos al programa en la región de la Araucanía, de ellos, 149 sujetos (87,1%) son Profesores Jefes y 22 (12,9%) son orientadores. En la recolección de los datos se utilizó una encuesta de auto-reporte diseñada por el equipo de profesionales PACE, dicha encuesta requirió la conformación de una comisión de diseño, triangulación entre pares y una aplicación piloto. En los resguardos éticos cada participante firmó un consentimiento informado indicando que su participación era voluntaria, anónima y de desearlo podía abandonar el estudio sin inconvenientes. Los datos recogidos se trabajaron con el programa estadístico IBM SPSS v. 20.

4. Resultados

Una de las herramientas claves en el desarrollo de la orientación educativa es el contar con un Plan de Orientación (PO), dicho plan cumple con el objetivo de alinear las estrategias entre orientadores, profesores, otros. Este estudio muestra que el 20,6% de los participantes desconocen la existencia de un PO en sus liceos, la totalidad de ellos son profesores. La actualización de conocimientos es recurrente y necesaria en el ámbito educativo, en esta línea especial interés han tomado las especializaciones en el área de orientación, fundamentalmente en quienes ejercen el rol formal. El 73,7% de estos últimos son pedagogos y el 26,4% restante posee formación afín a las áreas de psicología, trabajo social y orientación familiar. Respecto de sus especializaciones el 58,8% se ha formado en áreas afines a la orientación. Respecto de los Profesores jefes, el 66,7% es pedagogo, el 12,6%

posee formación en alguna ingeniería y el restante en otras áreas afines a especialidades técnicas. Respecto de sus especializaciones el 61,4% posee en áreas disciplinares, el 15,7% en áreas relacionadas con la gestión y liderazgo educativo y el 8,6% en área afín a la orientación.

Se consulta a los participantes acerca de las herramientas técnicas, requeridas en el rol orientador, destacan tanto para profesores como para orientadores “Habilidades blandas/socioemocionales (escucha activa, empatía, otras)” (57% orientadores y 65% para profesores). Para orientadores continúa “Manejo de plataformas virtuales para postulación a la educación superior.” y “Gestión de redes externas” (48% para ambos). Mientras que para Profesores jefes, a habilidades socioemocionales le continúa “Manejo de técnicas de resolución de conflictos” (67, 45%) y “Manejo de estrategias y dinámicas de trabajo grupal” (65, 44%). Dentro de las menos seleccionadas se encuentran “Manejo de técnicas de entrevista” (9%) y “Manejo de plataformas virtuales para postulación a la educación superior” (15%) para profesores y uso de TIC’s para orientadores (10%).

El trabajo interdisciplinario es fundamental para lograr la correcta implementación de las estrategias propuestas en su PO, en base a esto, los participantes de este estudio indican en qué medida logran desarrollar un trabajo colaborativo con profesionales a fines (Encargado de convivencia, Psicoeducador, Psicólogo por Subvención Escolar Preferencial [SEP] y Psicólogo por Programa de Integración Escolar [PIE] y Trabajador Social), dichos valores se muestran a continuación (Fig. 1).

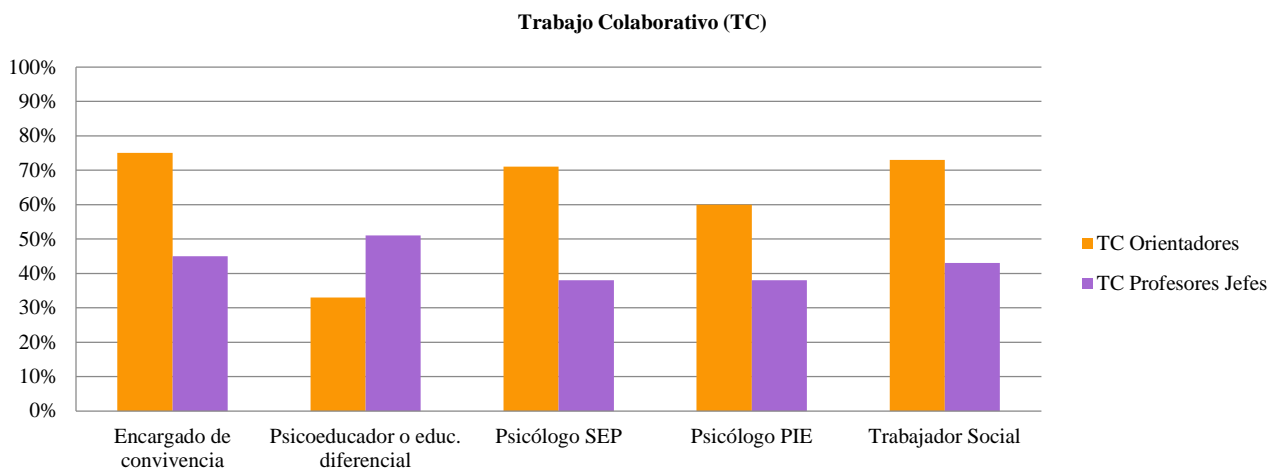


Fig. 1: Trabajo colaborativo declarado por orientadores y profesores jefes.

El trabajo colaborativo declarado aborda varias temáticas, las más recurrentes son Orientación vocacional, Convivencia escolar, Resolución de conflictos y Postulación a becas y beneficios estudiantiles.

Se solicita a los participantes ordenar las actividades en función del tiempo que semanalmente les demanda su desarrollo. A cada actividad deben asignar un número, siendo 10 la actividad que mayor tiempo demanda y 1 la que menos demanda. Es así que para el análisis se promedian los resultados obteniéndose la posición que cada actividad ocupa en

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

función del tiempo que han declarado. Los resultados indican que las actividades de orientadores están encabezadas por la “Preparación de material para la implementación con profesores” (M=4,71, DS=3.9). Los profesores jefes indican “Sesiones de mediación ante situaciones de conflictos entre estudiantes” (M= 3,4, DS= 3.6) (Tabla 1).

Orientadores	Prom.	DS	Profesores jefes	Prom.	DS
Prepara material de trabajo para ser implementado por profesores	4,7	3,9	Sesiones de mediación ante situaciones de conflictos entre estudiantes.	3,4	3,6
Charlas y/o talleres con estudiantes acerca de proyecto de vida (autoconocimiento).	3,8	3,2	Charlas informativas con apoderados (becas, créditos, universidades)	3,4	3,2
Charlas informativas con apoderados (becas, créditos, universidades)	3,8	3,4	Charlas y/o talleres con estudiantes acerca de proyecto de vida (autoconocimiento).	3,3	3,2

Tabla 1: Actividades relacionadas con la orientación que demandan una mayor cantidad de tiempo semanal en orientadores y profesores jefes.

Se consulta a los participantes respecto de cuáles serían las actividades a las que destinarían más tiempo si pudiesen elegir libremente cómo estructurar su tiempo, la forma de responder es la misma. Existe coincidencia entre las actividades que encabezan la lista: “Entrevistas personales con estudiantes para exploración vocacional (proyecto de vida)” (M= 7,7, DS=3.3 en orientadores y M=5,2, DS=4.1 en profesores (Tabla 2).

Orientadores	Prom.	DS	Profesores jefes	Prom.	DS
Entrevistas personales con estudiantes para exploración vocacional (proyecto de vida)	7,7	3,3	Entrevistas personales con estudiantes para exploración vocacional (proyecto de vida)	5,2	4,1
Charlas y/o talleres con estudiantes acerca de proyecto de vida (autoconocimiento).	6,4	3,5	Charlas y/o talleres con estudiantes acerca de proyecto de vida (autoconocimiento).	4,3	4,0
Charlas con apoderados/as acerca de proyecto de vida de estudiantes.	5,0	3,2	Salidas a terreno (visitas a universidades, ferias de difusión)	4,0	4,0

Tabla 2: Actividades relacionadas con la orientación a las que desearían destinar la mayor cantidad de tiempo semanal.

Se consulta acerca de las temáticas que ellos en base a su experiencia identifican como necesarias de ser profundizadas ya sea en un curso o capacitación (Tabla 3).

Orientadores			Profesores jefes		
Temáticas a profundizar	Frecuencia	Porcentaje	Temáticas a profundizar	Frecuencia	Porcentaje
Técnicas de entrevista	12	57%	Resolución de conflictos	91	61%
Gestión de redes externas	11	52%	Estrategias para el trabajo con grupos	75	50%
Habilidades blandas	10	48%	Clima escolar	73	49%
Estrategias para el trabajo con grupos	10	48%	Psicología del aprendizaje	62	42%

Tabla 3: Temáticas que desearían profundizar.

4.1 Creencias acerca de las trayectorias académicas de sus estudiantes

Se realizó el levantamiento de las creencias acerca de las trayectorias académicas que seguirán sus estudiantes, para ello, se trabajó en la adaptación de un cuestionario utilizado con apoderados por Sánchez, Reyes y Villarroel (2016). Se consultaron tres elementos; porcentaje de estudiantes que creen seguirán estudios superiores, motivos que los llevan a indicar dicho porcentaje y nivel educativo que alcanzarán. Se solicitó a los participantes indicar en qué proporción estiman que sus estudiantes ingresarán a la educación superior, las elecciones se dividen entre; “Alrededor del 25%”, “Alrededor del 60%” y “alrededor del 75%”, no existiendo diferencias significativas entre ellos. Al consultar por los motivos que llevarían a sus estudiantes a no ingresar a la universidad (donde podían seleccionar más de un motivo) se indica en mayor proporción el tener que insertarse al mundo laboral (58%), esto principalmente porque tienen dificultades económicas. Seguido se indica el interés de los estudiantes por ingresar a las Fuerzas Armadas, de orden y Seguridad Pública (FF.AA), (56%) y falta de claridad vocacional (44%). En una menor proporción el no contar con redes de apoyo (17%), lo que muchas veces también se relaciona con dificultades económicas. En otro apartado se solicitó ordenar conforme a una proporción decreciente el nivel educativo que alcanzarán sus estudiantes. Los resultados indican que en primer lugar, es decir, como nivel educativo que alcanzará la mayor cantidad de estudiantes se encuentra Enseñanza media completa (M=1,64 DS=1.6), seguido por Técnica Profesional completa o Universitaria incompleta (M=1,87 DS=1.4), le sigue Técnico Profesional incompleta (M=2,4 DS=1.7), y en cuarto lugar Universitaria Completa (M=2,8 DS=2.0). Los resultados se replican tanto en Orientadores como en Profesores.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten generar un perfil descriptivo en el área de orientación tanto de Profesores Jefes como de Orientadores, y con ello se proponen estrategias de trabajo desde los lineamientos de intervención del programa PACE UC Temuco.

Este estudio permitió identificar posibles diferencias entre aquello que el profesional realiza en base a las demandas y contingencias del sistema educativo versus acciones a las que estima debería brindarle más tiempo, en esto se evidencia que en ambos grupos se valora enormemente el trabajo directo e individual con el estudiante (taller y entrevistas personales) en orientación vocacional-profesional, sin embargo, no son las tareas que mayoritariamente realizan, principalmente profesores, donde la resolución de conflictos relega a la Orientación vocacional por la Educativa. Alineado con esto, en las necesidades de capacitación de los orientadores surge “Técnica de entrevista” como un requerimiento y en profesores se pone el foco enteramente en la Orientación educativa, relegando temas relacionados con la orientación vocacional-profesional. Como estrategias en base a estos resultados se propone reforzar tanto en orientadores como en profesores jefes técnicas de entrevista con foco en la orientación profesional-vocacional, como complemento además brindar apoyo en la clarificación vocacional individual de los estudiantes, creando instancias de trabajo personalizado por medio de la implementación de Centros de apoyo vocacional (CAV) al interior del establecimiento. Dichos centros se implementarían semanalmente en los

establecimientos como oficinas de orientación, donde el estudiante pueda ser guiado en el proceso de clarificación (entrevista de preferencias profesionales, test vocacionales, clarificación de la oferta académica y financiera, otros). En la implementación se esperaría contar con un profesional PACE, orientador y/o psicólogo y profesor jefe.

Al consultar por las expectativas respecto del nivel educativo que alcanzarán los estudiantes se identifica que el ingreso a la Universidad se encuentra relegado ante otras opciones, aludiendo como causas de ello principalmente los problemas económicos. Es interesante abordar estas creencias ya que pueden estar mediando las de los propios estudiantes respecto de su futuro, esta relación ha sido ampliamente estudiada (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016). Se proponen instancias de trabajo particular con profesores (como foco) y con orientadores como apoyo en la gestión, donde se aborden elementos teóricos relacionados con el rol de las expectativas y estrategias concretas para potenciar las mismas en los estudiantes, además de instancias de trabajo masivas (participantes de varios liceos a la vez), donde se aborden dichas temáticas y estrategias.

Al analizar la formación complementaria con la que cuentan profesores jefes, se observa que la orientación no es una temática recurrente, sin embargo, su rol sí debe ser el de orientar a los estudiantes en su clarificación vocacional, principalmente por el tiempo que pasan trabajando directamente con ellos y porque se transforman inevitablemente en su referente. Por esto, se plantea generar instancias de trabajo directo con profesores jefes (contando con el orientador como apoyo en el diseño y ejecución) para el fortalecimiento de herramientas relacionadas con dicha temática. Junto con ello, se plantea una instancia formal de capacitación en este tema a modo de un diplomado con foco en orientación profesional-vocacional y vulnerabilidad.

Finalmente cabe analizar que la falta de claridad vocacional como un elemento detonante de deserción pone el foco sobre la Orientación Vocacional-profesional. Es atingente cuestionarse entonces cómo se está llevando este proceso en los establecimientos de Enseñanza media, es decir, cómo se está apoyando a los estudiantes en su clarificación. Este estudio muestra una radiografía preliminar que pone en evidencia ciertas problemáticas en el desarrollo de la Orientación, mediadas principalmente por desconexión de profesores con los planes de orientación, falta de especializaciones en el área, disminuida proporción de trabajo colaborativo y sobrecarga y heterogeneidad de acciones que cumplir, las cuales, según se observó, en algunos casos distan de las realmente reconocidas como relevantes al momento de orientar vocacionalmente.

Referencias

Gobierno de Chile (2011). Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) Distribución del ingreso. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/001_ingreso_2011.pdf

Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y Profesional en colegios de bajo nivel Socioeconómico: percepciones de Orientadores y estudiantes. *Calidad en la educación*, N° 28 pp 204-243. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/209/214>

Larroucau, T. (2013). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno memoria para optar al título de ingeniero civil industrial. Tesis para optar al grado de magíster en gestión y políticas públicas, Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114843/cf-larroucau_td.pdf;sequence=1

Ministerio de Educación, (2015). Lineamientos Curriculares de la orientación. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>

Ministerio de Educación, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), (2013). Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-FInal-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.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>

Sánchez, A. Retes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos*, vol II (3), pp 347-367. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art19.pdf>

Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Ministerio de educación (MINEDUC), (2008). Retención de primer año en educación superior, carreras de pregrado. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/2011-09-25-19-46-31/proyectandose-al-futuro>.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PASE REGULADO: VINCULACIÓN DE LOS ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR AL NIVEL SUPERIOR

Línea 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

García Herrera, Militza
Universidad de Guanajuato, México
eguerroh@ugto.mx

Guerrero Franco, Elena Angelina
Universidad de Guanajuato, México
militza@ugto.mx

Resumen.

Con el objetivo de asegurar la retención de los estudiantes con mejor trayectoria académica en el Nivel Medio Superior (Bachillerato; NMS) en su tránsito al Nivel Superior, desde el año 2016, la Universidad de Guanajuato (UG) ha instaurado el programa denominado Pase Regulado. El programa surge de la importancia de reconocer el desempeño destacado de los estudiantes del Nivel Medio Superior y motivar su permanencia en el sistema educativo de la Universidad Pública Estatal de los guanajuatenses, con énfasis en las y los estudiantes en condición de desventaja. Como punto de partida para la operación del programa, se diseñaron lineamientos académicos y administrativos orientados a la implementación de un proceso de admisión favorable.

Este programa inicio como un proyecto, después de evaluar la trayectoria de varias generaciones de estudiantes del NMS, se observó que aproximadamente el 32% de quienes obtuvieron mejores promedios decidieron continuar su formación superior en programas educativos de licenciatura en la UG. Este hallazgo motivó establecer un espectro más amplio de criterios para la identificación de las y los estudiantes idóneos para beneficiarse por medio del programa. Es decir, no solamente estudiantes en desventaja, o detectados en riesgo de no poder continuar con sus estudios al Nivel Superior, sino también aquellos con trayectoria notable, aún si no excelente, de quienes era posible esperar un mejor desempeño en caso de contar con condiciones favorables para su desarrollo académico.

El objetivo de la presente contribución es presentar los antecedentes, criterios de selección de beneficiarios, evolución y resultados que se han logrado con el programa. Dichos resultados se desprenden del análisis y seguimiento de la primera generación que ingresó bajo esta modalidad.

Descriptor o Palabras Clave: Nivel medio superior, Pase regulado, Permanencia, Trayectoria escolar.

1. Introducción

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer la propuesta del programa Pase Regulado, este emerge como una preocupación por estimular y retener a los jóvenes por su dedicación y competencias específicas egresados del Nivel Medio Superior (NMS), propiciando y apoyando su tránsito al Nivel Superior (NS) en condiciones satisfactorias, así como ofrecer una articulación entre la educación media superior y superior. Este proyecto implicó una estrecha vinculación y colaboración entre los dos subsistemas, se sustentaron en el consenso y colaboración comprometida y corresponsable entre las Divisiones de Nivel Superior y el Colegio del Nivel Medio Superior.

Es por ello por lo que resulta de gran importancia mostrar los antecedentes de cómo surgió este programa, así como el procedimiento establecido y finalmente los resultados obtenidos.

Más allá de toda duda razonable, la retención de estos jóvenes talentos impacta en beneficio del incremento de matrícula con alta probabilidad de logro para una trayectoria exitosa y, por tanto, a su realización personal plena y al desarrollo social, cultural y económico del país.

2. Antecedentes

La Universidad de Guanajuato, impulsa el establecimiento de un proceso de pase directo del NMS al NS, como una acción que contribuye al avance de su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, específicamente atendiendo a la autoevaluación institucional realizada en el marco de la evaluación externa que permite identificar:

“o) Deben articularse más adecuadamente el Nivel Superior y el Nivel Medio Superior para impactar de manera positiva en el incremento de matrícula, especialmente por medio de la retención de estudiantes con trayectoria destacada o que por razones de equidad sea oportuno otorgar oportunidades de educación superior.”

Por otra parte, la Universidad responde con este proyecto al cumplimiento del punto 6 de la Declaración de las Naciones Unidas, expresa en el marco de la Conferencia Mundial de 1998, La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, que la Universidad ha suscrito de manera resuelta:

“6. La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. Los educandos han de disponer de una gama óptima de posibilidades de educación y la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos ha de efectuarse desde el punto de vista de la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.”

Y, concretamente, el artículo 3 de la Declaración, sobre todo los incisos b, c y d.

“b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

c) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el Artículo 3 a) supra.

d) Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.”

De acuerdo con lo señalado hasta este momento, es importante advertir que la existencia de un proceso de pase regulado a la Universidad responde a una firme voluntad de ampliar y diversificar los fundamentos y criterios de la decisión de admisión, con un profundo compromiso ético, social y académico, para retener talentos jóvenes con trayectoria destacada, bajo este principio emergen acciones en el año 2014, iniciando un estudio sobre la generación de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior (ENMS) de Guanajuato que ingresó en agosto 2008 y egresó en junio 2011, donde se observó que los alumnos con mejor promedio en esa cohorte no se inscribieron en ningún programa educativo de la Universidad, se encontró que únicamente el 66 % de alumnos de las ENMS solicitaban cédula para sustentar examen de admisión e inscribirse en la misma Universidad, era evidente que los alumnos con más alto promedio en su cohorte y con mejor trayectoria no se quedaban en nuestra Casa de Estudios y se iban a otras universidades.

- De esta generación resultaron admitidos 510 jóvenes al Nivel Medio Superior de la sede Guanajuato, de los cuales 234 (46%) egresó en tiempo del bachillerato.
- De esos 234 egresados, 65 alumnos no presentaron ninguna materia reprobada en su permanencia en el Nivel Medio Superior.

- Posteriormente, se analizaron estos 65 alumnos y se encontró que 31 alcanzaron un promedio entre 9 y 9.78, y 34 de entre 8.5 y 8.9.
- De los 65 alumnos que cumplían los requisitos anteriores, sólo 43 (66%) optó por continuar sus estudios en la Universidad de Guanajuato. Además, se observó que los 4 primeros lugares del examen de admisión a bachillerato obtuvieron un promedio superior a 9 en el Nivel Medio Superior, eligieron después una Universidad diferente para continuar sus estudios.
- Los 43 alumnos que permanecieron en la Universidad concluyeron la licenciatura en el tiempo definido por el programa educativo; además, once de ellos no reprobaron ninguna materia.

Al conocer estos resultados se realizó el estudio correspondiente a la generación 2009-2012 de las diez Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad y 223 alumnos concluyeron en 6 semestres sin materias reprobadas y con promedio de 9 o más, de estos, 108 (51.56%) eligieron una opción diferente a la Universidad de Guanajuato para continuar con el nivel superior.

Por este motivo, se decidió implementar el Programa Pase Regulado y el Programa de Equidad Regional. El primero permite reconocer a los alumnos con mejor trayectoria académica en el Nivel Medio Superior y lograr su permanencia y continuidad en esta Casa de Estudios. Esta modalidad de ingreso inició en el año 2016, por lo que a la fecha tenemos 3 generaciones que han ingresado a la Universidad en este Programa.

3. Programa pase regulado

El Objetivo general del programa es admitir a los alumnos más destacados del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, asegurar la permanencia y continuidad en programas de licenciatura, en reconocimiento a su desempeño académico.

3.1 Principios rectores del programa

- a) Incrementar el número de estudiantes admitidos al nivel superior, de reciente egreso de las Escuelas del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato.
- b) Responder oportunamente a las expectativas y proyectos de formación profesional de los estudiantes de nivel medio superior.
- c) Atender con transparencia, calidad y pertinencia a los estudiantes del nivel medio superior, en su transición al nivel superior.
- d) Fortalecer la vinculación entre las Divisiones y el Colegio del Nivel Medio Superior para consolidar los procesos de formación de estudiantes.

3.2 Requisitos para que un alumno pueda beneficiarse

- Ser alumno de la ENMS desde primer semestre.
- Pertenecer a la cohorte generacional invitada.
- Contar con promedio mínimo de 9.0
- Tener en toda su trayectoria académica como máximo una materia en segunda oportunidad.

3.3 Procedimiento

La Universidad de Guanajuato está conformada por 4 Campus (Campus Celaya-Salvatierra, Campus Guanajuato, Campus Irapuato-Salamanca y Campus León), a su vez estos campus cuentan con Divisiones; los Consejos Divisionales son los responsables de analizar y decidir el número de lugares que otorgarán para ingresar bajo esta modalidad y sus directores los responsables de notificar a la Dirección de Asuntos Académicos los acuerdos tomados para su publicación.

Se recolecta información de la cohorte y se utiliza la base de datos con registros e información académica de los alumnos de las once Escuelas de Nivel Medio Superior que cumplen con los requisitos establecidos.

A los alumnos que cumplen con las características se les envía un oficio de invitación y se adjunta un documento donde se indica el número de lugares que se ofrecen para cada programa y en base a esto puedan decidir la licenciatura a la que desea ingresar.

El pago por concepto de cédula de admisión (ficha) es condonado independientemente de que sea seleccionado o no.

Los Directores de División reciben el listado de aspirantes y realizan la selección de acuerdo a los criterios establecidos por el Consejo Divisional.

Finalmente, se le notifica a cada uno de los aspirantes si fue seleccionado.

4. Resultados

Para la Cohorte agosto 2013 - junio 2016 se otorgaron 118 lugares, de estos alumnos únicamente se inscribieron 81 (el 68%), de los cuales durante el primer año permanecieron inscritos en la institución en el programa educativo que eligieron, sólo 1 alumno cambió de programa. Para el segundo año se encontraban inscritos 71 alumnos (87%)

El porcentaje de alumnos que permanecen como alumnos ordinarios sin adeudo de materias es del 51.85%. El promedio general obtenido por estos alumnos durante el 1 y 2° año fue superior a 8.44 (siendo el más bajo) e inferior a 9.97 (siendo el más alto).

De la primera generación de alumnos inscritos en la modalidad de pase regulado sólo el 4.22% abandonó sus estudios en esta Casa de Estudios.

Para la segunda emisión del Programa (cohorte 2014-2017) se enviaron 360 invitaciones, resultaron beneficiados 170 alumnos, de los cuales únicamente se inscribieron 118 al programa de elección (70% de los alumnos) de los cuales 97 se inscribieron para segundo semestre, representando el 77% de los alumnos que permanecen en el programa educativo de su elección.

Se puede observar que de los 35 alumnos que no se inscribieron en ningún programa (ya sea en el que deseaban participar para ingresar mediante la modalidad de Pase Regulado o como aspirante regular) el 99% no lo hizo en virtud que el Campus donde deseaban estudiar estaba

fuera de su lugar de origen (motivos socioeconómicos), todos ellos con un promedio superior a 9.0.

En cuanto al desempeño académico de los alumnos que transitan del Nivel Medio al Nivel Superior, se puede observar que el 90% mantienen una buena trayectoria académica ya que este porcentaje de alumnos durante sus 2 primeros años no adeudan materias y su promedio general oscila entre el 7.8 (siendo éste el más bajo) y el 9.92 (siendo éste el más alto).

Cabe señalar que los alumnos con adeudo de materias pertenecen a los programas de Ingenierías y Ciencias Naturales y Exactas.

En la tercera edición del Programa, Cohorte agosto 2015-junio 2018 y gracias a la difusión que se ha realizado en las Escuelas de Nivel Medio con sus alumnos y con el afán de lograr la permanencia en el Nivel superior, se enviaron 771 invitaciones (superando a más de 100% la emisión anterior), de las cuales se recibió respuesta de 566 alumnos, aceptando 257 en las diferentes divisiones de la Universidad.

Para este período el número de alumnos inscritos fue del 78.59%

Como se puede observar, desde el nacimiento del programa ha venido incrementando de manera considerable el número de candidatos que desean ingresar bajo esta modalidad y en el transcurso de estos años los alumnos de Nivel Medio han tenido mejor desempeño académico para poder obtener un promedio con el que tengan la posibilidad de obtener su pase directo a la Universidad.

De la primera generación a la segunda hubo un incremento del 44% respecto a los alumnos aceptados por medio del Programa Pase Regulado.

En la tercera generación podemos notar que el incremento fue del 117% respecto a la primera generación, lo que nos habla de un gran compromiso por parte de las Divisiones que conforman los Campus de la Universidad por lograr la permanencia de sus alumnos y reconocer el esfuerzo a su trayectoria académica.

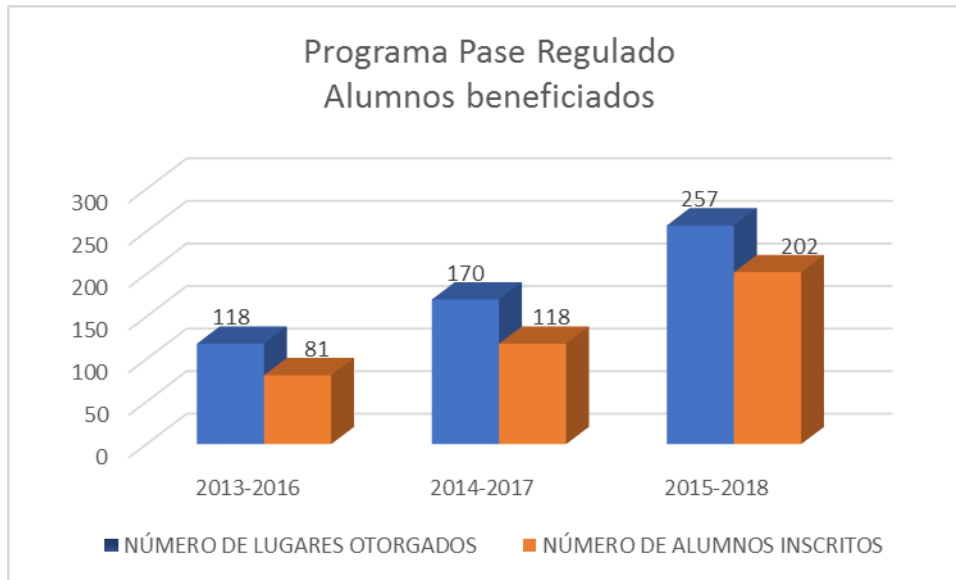
Respecto a la trayectoria académica de los alumnos que conforman la primera generación de Pase Regulado se puede notar que únicamente el 15% de ellos adeudaron una materia durante su primer año en el Nivel Superior.

Para la segunda generación se observa que sólo el 9% tiene adeudo de materias durante su primer año, en gran parte gracias a las estrategias que se implementan para los alumnos de primer ingreso en nivel superior como es la tutoría de pares, la cual contribuye a evitar el rezago y la reprobación de los alumnos.

Para la tercera generación se inscribió en programas de la Universidad el 78.6%.

El 21.40% de los alumnos que no se inscribieron coinciden con las anteriores generaciones; son alumnos que tendrían que cambiar su lugar de origen y principalmente por motivos socioeconómicos no les es posible hacerlo.

Fig. 1. Programa Pase Regulado alumnos beneficiados.



En la tabla anterior se observa que el número de alumnos beneficiados e inscritos ha aumentado.

5. Conclusiones

Es posible tener un seguimiento de los estudiantes al contar la Universidad con el Sistema de Control y Registro Escolar (SCORE), que almacena el historial académico y concentra el registro de calificaciones, de esta manera se obtiene el rendimiento académico de los estudiantes de esta Casa de Estudios, tanto de Nivel Medio (Bachillerato) como de Nivel Superior.

Del análisis expuesto, es posible concluir que el porcentaje de alumnos que durante su trayectoria en el nivel medio superior obtienen de primer a quinto semestre un promedio de 9.0 (e inclusive con 1 materia en segunda oportunidad), más del 80% no tiene problemas académicos durante su primer año de estudios en el nivel superior, por lo que es importante para la Universidad de Guanajuato desarrollar más incentivos e implementar nuevas estrategias que permitan el ingreso a un mayor número de alumnos bajo esta modalidad, pues está demostrado que son alumnos cuya formación académica está bien cimentada para tener éxito durante su estancia en el nivel superior.

Indudablemente, la educación superior tiene la necesidad de incrementar la matrícula, aunado a esto debe incrementarse la tasa de retención y la eficiencia terminal y con ello reducir la deserción y la reprobación, la implementación del programa pase regulado contribuye a lograr este objetivo.

Es de reconocerse que el programa se trata de un caso de éxito y la Universidad de Guanajuato ha impulsado acciones para asegurar la continuidad y ampliar el alcance del programa.

Referencias

Mosquera, Andrea (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2810/281022848013/>

Universidad de Guanajuato, Plan de Desarrollo Institucional 2010 -2020. Actualización 2016. Recuperado de <http://www.ugto.mx/pladi>

Romo, Alejandra. (2010). Sistemas De Acompañamiento En El Nivel Medio Superior: Modelo Para Su Construcción. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



MODELO PAEM: IMPACTOS EN ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN DE LA ARTICULACIÓN EDUCATIVA ENTRE COLEGIOS Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE (CALI, COLOMBIA)

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.
Proyectos de coordinación entre la Educación Media y la Educación Superior.

VEGA BARONA, Carlos Fernando
Universidad Autónoma de Occidente, Cali – Colombia
cvega@uao.edu.co

Resumen. El Programa de Articulación con Educación Media, PAEM, es un proyecto institucional de la Universidad Autónoma de Occidente que inicio en 2009 y a lo largo de 8 años lectivos ha logrado consolidar un modelo de articulación educativa no propedéutico y basado en configuración de rutas formativas consensuadas entre los colegios vinculados y la Universidad, habiéndose constituido en una de las alternativas para abordar la convergencia de dos problemáticas conexas: (i) ¿cómo mejorar condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes?, y (ii) ¿cómo disminuir el abandono estudiantil en la Universidad?. En tal sentido, el modelo PAEM se concibió como construcción colegiada y participativa que aunó intereses, esfuerzos y consideraciones de un grupo de colegios y la Universidad, lográndose la estructuración de una propuesta piloto alrededor de 4 pilares o ejes de acción: (EA1) Articulación curricular, (EA2) Armonización de ambientes de aprendizaje, (EA3) Alineamiento de procesos de gestión académica, y (EA4) Fortalecimiento de capacidades institucionales; y 2 principios fundamentales: (P1) Cada Institución educativa en articulación conserva su esencia y asume su responsabilidad formadora como integración solidaria y complementaria; y (P2) Las Instituciones educativas en articulación tienen proximidad y coincidencias esenciales entre sus proyectos educativos; entrecruzamiento con enfoque en posturas de educación inclusiva y calidad educativa. En este trabajo se presenta una contextualización básica de la génesis y el desarrollo del Modelo PAEM, así como de sus principales características en tanto construcción sistémica, integradora, colaborativa, sostenible y autogestionada. Asimismo, se muestran resultados y alcances de la iniciativa, las implicaciones del modelo en los colegios vinculados y, con especial énfasis, los impactos que se están evidenciando en cuanto a acceso, permanencia y graduación de los estudiantes que ingresan a la Universidad a través del programa. Estos hallazgos pueden constituirse en referentes y recomendaciones para que otras instituciones de educación superior hagan transferible el proyecto a sus entornos educativos.

Descriptor o Palabras Clave: Articulación educativa, Educación Media, Educación Superior, Abandono estudiantil.

1.Introducción

La Universidad Autónoma de Occidente, UAO, conceptúa la **Articulación Educativa** como un proceso curricular, pedagógico, didáctico y de gestión educativa, orientado a fomentar inserción temprana, acceso fluido, permanencia estable y movilidad y promoción de estudiantes autónomos (matriculados y de potencial ingreso) entre diferentes ciclos, niveles, programas y ofertas educativas; garantizando la valoración de aprendizajes y competencias alcanzados en distintos escenarios formativos, mediante procedimientos de homologación o convalidación de créditos académicos, siendo éstos reconocidos por el sistema académico de la Universidad (Vega Barona C. , 2012).

En relación con los procesos de transito de estudiantes de la educación media a la superior, en 2009 la UAO optó por construir un modelo de articulación educativa no propedéutico y basado en la configuración de rutas formativas consensuadas con cada uno de los colegios vinculados, a partir de la decisión de éstos de propiciar avances curriculares para la cohorte de estudiantes que cursan los dos últimos grados en educación media, seleccionando discrecionalmente una Facultad y sus programas académicos de pregrado²⁹.

Después de discutir muchas veces en los Comités de Admisiones y de Rectoría sobre las condiciones de acceso de los estudiantes que estaban llegando a la Universidad³⁰ hasta ese entonces, se propuso dilucidar dos problemáticas conexas: (i) ¿cómo mejorar condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes?, y (ii) ¿cómo disminuir el abandono estudiantil en la Universidad?, sobre todo porque se logró validar lo planteado por Aguilar (2007) ya que los procesos de seguimiento constataron que la índices de abandono mayores se registraban en el periodo de transición –entre primer y tercer semestre-, cuando los ingresantes aprenden a ser universitarios y deben pasar de su condición de estudiante de secundaria a ser universitario (Aguilar Rivera, 2007) y a adoptar una cultura académica diferente.

En respuesta, se conceptuó que era indispensable mejorar la orientación para la transición en la fase preuniversitaria, previniendo con eficacia el fracaso y el abandono, coincidiendo con lo planteado por Álvarez, Figuera y Torrado (2011), pues atender esta fase es invertir en posibilidades de asegurar que lleguen a la universidad quienes estén convencidos de los estudios que quieren realizar, al haberseles brindado la oportunidad para contrastar si su elección vocacional es la correcta (Álvarez, Santiviago, & López, 2015). Así planteado, se planteó el Modelo PAEM como estrategia transversal que garantizara mejores condiciones

²⁹ La UAO cuenta con 3 Facultades profesionalizantes y un modelo educativo en el que el ciclo básico es común a todos los programas adscritos a éstas, por ende, al menos el primer año incluye asignaturas compartidas y válidas académicamente en cualquiera de éstos. Tal modelo facilita que los estudiantes que no tienen clara su decisión en relación con un programa específico de una determinada Facultad, inclusive, de otra, puedan homologar dichos créditos académicos una vez hayan matriculado en primer semestre en la Universidad.

³⁰ En la Universidad no se aplica exámenes de admisión ni se establecen umbrales de ingreso a partir de los resultados de la prueba estandarizada nacional aplicada a bachilleres (Prueba Saber 11).

de acceso para los estudiantes, orientaciones más claras e inserción temprana para la permanencia en la cultura académica universitaria y ventajosas oportunidades para la graduación en menor tiempo.

Transcurridos 8 años y quince cohortes de estudiantes ingresantes a la UAO a través del PAEM, se presenta en este artículo una síntesis de los componentes del modelo, algunos de sus resultados e impactos y las principales conclusiones y recomendaciones para las instituciones de educación superior interesadas en escalarlo a sus contextos y realidades educativas particulares.

1. Aspectos más relevantes del modelo PAEM

Al ser concebido en el marco de la política de calidad académica de la Universidad y con profundo sentido de responsabilidad social universitaria y de proyección social hacia otras comunidades educativas –impronta del proyecto misional y del ADN institucional UAO-, el PAEM cumple con una intencionalidad educativa y hace énfasis en la generación de condiciones que viabilizan itinerarios formativos de estudiantes de colegios hacia programas académicos de educación superior, con alta calidad y sostenibilidad e integración a su proyecto educativo personal y familiar (Vega Barona C. F., 2014).

1.1 Antecedentes y génesis de la iniciativa

Aunque en Colombia la articulación de la educación media con la superior 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 (Cabrera, 2017), por ejemplo la Ley 749 de 2002, el CONPES 3360 de 2005, inclusive, se presentó sin éxito una iniciativa parlamentaria: Proyecto de Ley 177 de 2012, la decisión fue tomada como un producto de la reflexión institucional y para atender la problemática suscitada en aquel momento, pues la Universidad también experimentaba índices de deserción estudiantil muy similares a los registrados en Colombia, ya que entre 2004 y 2008, este fenómeno consolidaba tasas por cohorte de ingreso del 48.4% en 2004 y del 44.9% en 2008 (MEN, 2009), considerablemente altas a pesar de la disminución en tal periodo.

Fueron suficientes razones para iniciar en agosto de 2009 un proceso de construcción participativa y colegiada con instituciones educativas no oficiales, convocando a 20 rectores de colegios de la ciudad de Cali para discutir sobre posibilidades para viabilizar la propuesta PAEM. Después de un ejercicio de planificación conjunto con los 5 colegios que asumieron el reto³¹, en año lectivo 2010-2011 se concretó e implementó curricularmente el modelo PAEM. Al cabo de un año, ingresó a la UAO la primera cohorte con beneficio de homologación de asignaturas, en julio de 2011, manteniéndose el estatus de “experiencia piloto” hasta el año 2015.

³¹ Los colegios que asumieron el reto y que merecen ser destacados por su carácter de aliados incondicionales son: Comfandi El Prado, Comfandi Miraflores, Gimnasio los Farallones Valle del Lily, María Auxiliadora y Stella Maris. Gratitud y reconocimiento por un trabajo colaborativo muy bien logrado.

Ahora bien, en septiembre de 2013 la asamblea de rectores permitió el ingreso del colegio ITI San Juan Bosco, en septiembre de 2015 se vinculó a los colegios Lacordaire, La Presentación Aguacatal y Santa María de Pance –hoy día estos dos colegios no hacen parte del PAEM pues fueron cerrados por decisiones institucionales propias-, y finalmente, en el año lectivo 2017-2018 ingresaron los colegios Nuestra Señora de la Consolación y San Luis Gonzaga, para completar así 10 instituciones que junto a la Universidad configuran este programa y han validado el modelo de articulación educativa no propedéutico.

Con la aparición de nuevos referentes, lineamientos y declaraciones prospectivas con tendencia a consolidar una política pública de articulación educativa entre los niveles de media y superior, programa y modelo adquieren mayor legitimidad académica. Ejemplos de tal aseveración se encuentran en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, al revisarse el segundo desafío estratégico con orientaciones para alcanzar un sistema educativo articulado (MEN, 2017) y en el Acuerdo por lo superior 2034 (CESU, 2014), documento con la propuesta de política pública del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU y en el que se incluye la articulación educativa como uno de los 10 temas clave para estructurar el sistema educativo colombiano.

1.2 Configuración y estructura curricular

El modelo PAEM consta de 4 pilares o ejes de acción: (1) Articulación curricular, (2) Armonización de ambientes de aprendizaje, (3) Alineamiento de procesos de gestión académica, y (4) Fortalecimiento de capacidades institucionales; y 2 principios fundamentales: (P1) Cada Institución educativa en articulación conserva su esencia y asume su responsabilidad formadora como integración solidaria y complementaria; y (P2) Las Instituciones educativas en articulación tienen proximidad y coincidencias esenciales entre sus proyectos educativos. El entrecruzamiento de unos y otros orienta las actuaciones formativas en el modelo, asumiéndose desde las perspectivas que ofrecen la educación inclusiva y la calidad educativa (ver Fig. 1).

Asimismo, se caracteriza curricularmente por lo siguiente:

- Se organiza mediante rutas formativas configuradas entre cada colegio y una Facultad y sus programas académicos (Facultad α). La elección de Facultad corresponde al colegio.

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

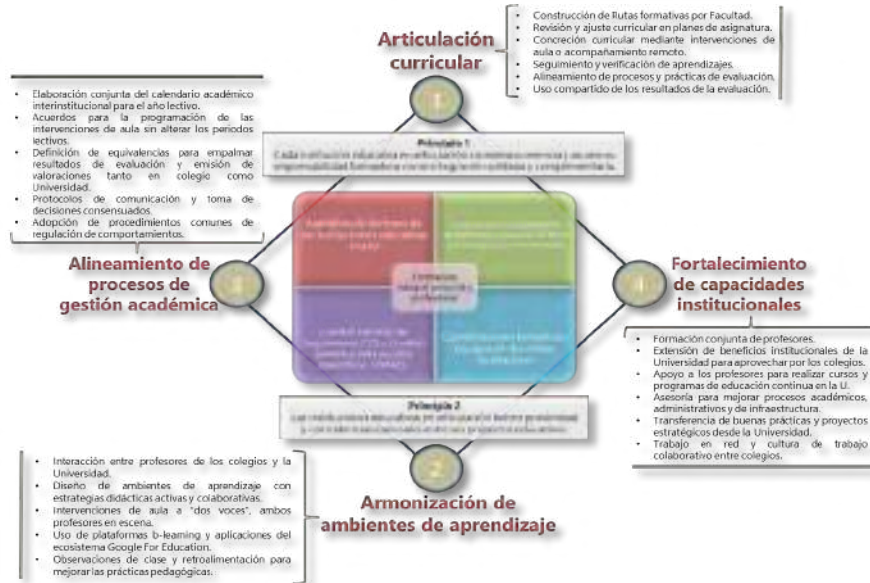


Fig. 1 Entrecruzamiento de ejes de acción y principios del modelo PAEM

- El proceso de desarrollo curricular está asociado a cohortes de estudiantes, transitando los grados décimo y undécimo (educación media en Colombia).
- Cada ruta curricular está constituida por dos componentes: uno obligatorio y otro voluntario. El primero se desarrolla en ambientes de aprendizaje del colegio y el segundo en espacios de la universidad.
- La selección de estudiantes para el grupo en articulación, grupo piloto, es discrecional del colegio.

La Figura 2 amplía la concepción sistémica y de integración entre diferentes elementos que hacen parte de las instituciones educativas, en los niveles de media y superior:

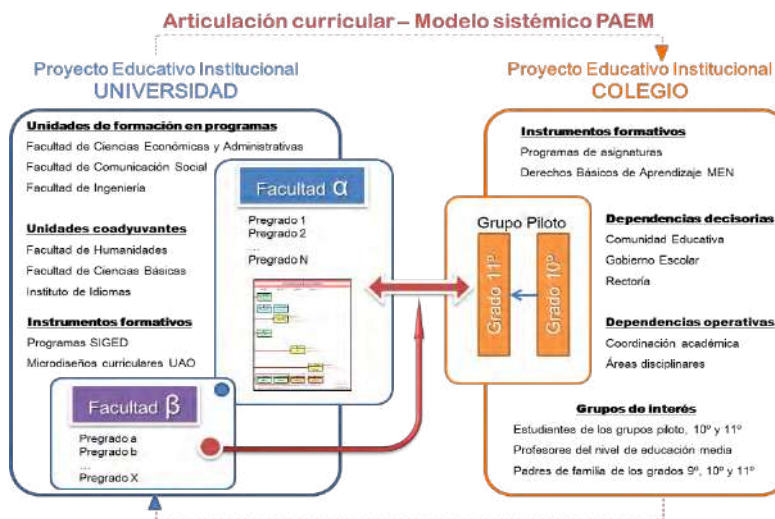


Fig. 2 Estructura de articulación curricular entre colegio y universidad en el modelo PAEM

Microcurricularmente, el componente obligatorio consta de dos tipos de asignaturas, A y B, mientras que el componente voluntario de una, las tipo C, como se muestra en la Fig. 3.

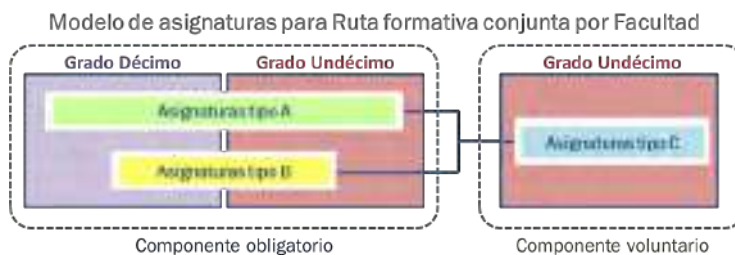


Fig. 3 Componentes curriculares y tipos de asignaturas en el modelo PAEM

1.3 Aspectos pedagógicos y de gestión educativa

En cuanto a lo pedagógico, se privilegian los procesos formativos centrados en los estudiantes y con enfoque en pedagogía activa y con énfasis en aprendizaje colaborativo y aproximaciones a la enseñanza problémica. También se trabaja con incorporación de las TIC en algunas de las intervenciones, haciendo uso de las plataformas B-Learning (Moodle SIGA) y G-Suite.

Se cuenta con intervenciones de docentes-facilitadores y con acompañamiento y asesoría a los profesores de colegio a través de coordinaciones temáticas, a cargo de profesores vinculados a la Universidad. También se realizan observaciones de clase por parte de los coordinadores temáticos y se retroalimenta a los profesores de colegios para que reflexionen y transformen sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la gestión educativa se alinea desde una estructura organizacional que evidencia la complejidad del relacionamiento entre diferentes actores, dependencias y órganos colegiados para la administración y toma de decisiones, tal como se aprecia en la Fig. 4.

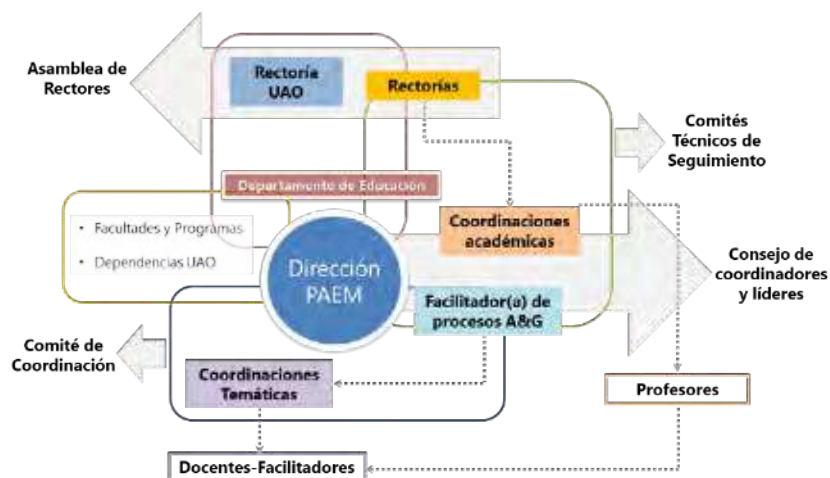


Fig. 4 Estructura organizacional, relaciones y órganos colegiados del PAEM

2. Resultados e impactos logrados

Se presentan a continuación algunos de los resultados más significativos después de la implementación del modelo PAEM, incluyendo datos hasta el ingreso del periodo 2018-1. Por ejemplo, la Tabla 1 muestra el total de participaciones en actividades académicas y los estudiantes beneficiados

Tabla 1. Participaciones y estudiantes beneficiados con el modelo PAEM

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
DÉCIMO	178	154	157	210	191	297	273	309
UNDÉCIMO	182	165	168	184	191	281	281	335
BENEFICIADOS ANUALES	360	319	325	394	382	578	554	644

Fuente: Informes estadístico de la Dirección PAEM a Febrero 28 de 2018.

TOTAL PARTICIPACIONES = 3.556
ESTUDIANTES BENEFICIADOS = 2.209

No todos los beneficiados ingresan a la UAO porque sus intereses profesionales, la elección familiar o la preferencia institucional los llevan a otras universidades de la región, nacionales o del extranjero. La Fig. 5 muestra la tendencia histórica de ingreso.

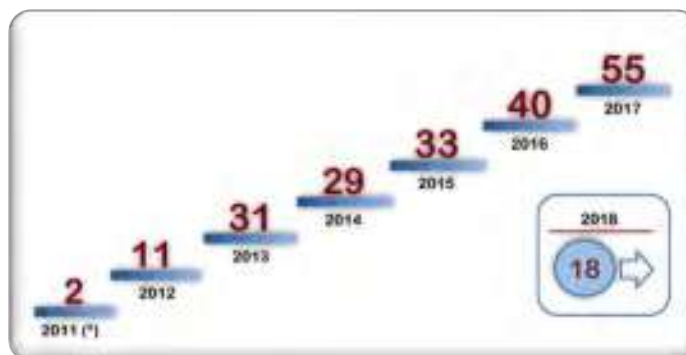


Fig. 5 Histórico de Ingresantes a la Universidad a través del PAEM

Por su parte, la Tabla 2 muestra el porcentaje promedio de ingresantes por cohorte o tasa de absorción, indicador que da cuenta de los estudiantes que optaron por continuar en la UAO después de 2 años de la experiencia de articulación en sus colegios.

Tabla 2. Comparativo beneficiado vs Ingresantes y tasa de absorción

	Estudiantes 11mo Grupo piloto 2014-2015	Estudiantes 11mo Grupo piloto 2015-2016	Estudiantes 11mo Grupo piloto 2016-2017	Total Estudiantes 11mo en grupos piloto	Matriculados en UAO a través del PAEM	% absorción
COMFANDI EL PRADO	47	50	44	141	22	16%
COMFANDI MIRAFLORES	46	46	47	139	24	17%
GINNASIO LOS FARALLONES VL	10	27	23	60	14	23%
ITI SAN JUAN BOSCO	32	28	32	90	27	30%
LACORDAIRE	-	37	59	96	9	9%
LA PRESENTACIÓN AGUACATAL	-	20	18	38	8	21%
MARÍA AUXILIADORA	33	21	21	75	9	12%
SANTA MARÍA DE PANICE	-	22	8	30	2	7%
SANTA MARÍA STELLA MARIS	20	32	29	81	17	21%
TOTALES =	188	281	281	750	132	18%

Fuente: Informes estadístico de la Dirección PAEM a febrero 28 de 2018.

Por otra parte, aunque la medición que se presenta a la Fig. 6 corresponde a 2017-1, pues la actualizada aún no se consolida, se aprecia el impacto en la tasa de retención, pues un 85% permanece en su programa académico, mientras que otro 5% tiene una dinámica de abandono fluctuante (sale y regresa periódicamente), con lo que se podría considerar una tasa de retención global cercana al 90%.

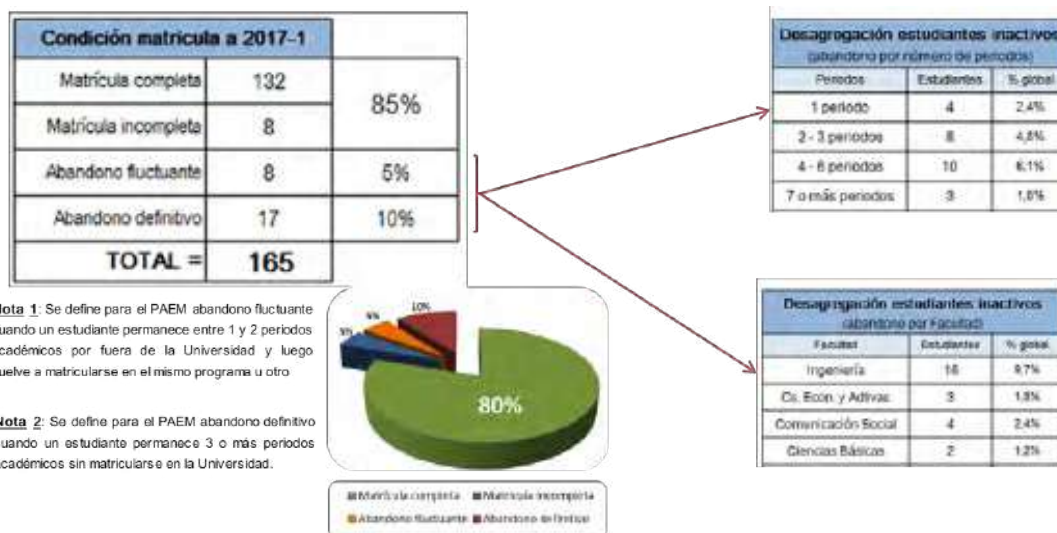


Fig. 6 Indicadores de permanencia y deserción del modelo PAEM

Finalmente, en cuanto a los impactos en la graduación de estudiantes del modelo PAEM, aún no se valida la hipótesis académica de la eficiencia en la misma porque los 6 graduados invirtieron casi el mismo tiempo que si hubiesen iniciado sin el programa. No obstante, la Tabla 3 muestra como progresivamente el número de periodos académicos va decreciendo en la medida en que fueron avanzando las cohortes, lográndose mejores resultados en la tasa de esfuerzo.

Tabla 3. Estudiantes graduados y periodos cursados

Cohorte	Colegio procedencia	Código UAO	Nombre completo del estudiante	Programa académico	Periodos cursados
Primera	Maria Auxiliadora	2116183	Natalia Bachiller Ospino	Ingeniería Biomédica	13
Segunda	Stella Maris	2120572	Valentina Sierra Toro	Ingeniería Biomédica	11
Segunda	Comfandi Miraflores	2120049	Ricardo Arana Moreno	Ingeniería Multimedia	11
Tercera	Comfandi El Prado	2126745	Juan Pablo Aguirre Martínez	Ingeniería Multimedia	10
Tercera	Comfandi El Prado	2126415	Carlos Andrés Chavarriga Cardona	Mercadeo y Negocios Internacionales	10
Cuarta	Comfandi Miraflores	2130319	Lina María Mena Camargo	Mercadeo y Negocios Internacionales	9

Fuente: Informes estadístico de la Dirección PAEM a Febrero 28 de (2018).

3. Conclusiones

Tal como lo expresa Camilloni (2010), la primera fase de la trayectoria comprendida entre el ingreso y los dos primeros años, son claves en el recorrido de quienes ingresan a la educación superior, por eso se entiende el primer año como periodo de apoyo al estudiante, de orientación para el aprendizaje y de confirmación de su elección profesional. Por tanto, se constituye en transición y oportunidad para que el estudiante aprenda su oficio de estudiante universitario (Lujambio, Ramos, & Santiviago, 2012). En tal sentido, el modelo PAEM se configura como periodo de 4 años para garantizar tanto una preparación para el oficio de estudiante universitario desde el colegio, como una oportunidad para la comprobación de la decisión en la escogencia del programa académico. Este escenario es quizá la razón más importante para tener índices significativos de retención y persistencia en la universidad.

El modelo PAEM aborda en forma sistémica y transversal las condiciones de acceso, permanencia y graduación, por tanto, se constituye en una estrategia que está demostrando que se alinea con las tendencias actuales para afrontar el abandono en la educación superior y que impacta progresivamente en la disminución de la deserción de estudiantes. En cuanto al acceso, proporciona flexibilización del ingreso y profundización en los aprendizajes con especial énfasis en los cursos del primer año de los programas académicos, lo que confiere mayores posibilidades de adaptación a la cultura universitaria. Respecto a la permanencia, las cifras e indicadores están evidenciando que coadyuva para afianzar la decisión de matricularse en un determinado programa y, de ahí en más, se constituye en estrategia de orientación vocacional/profesional. Finalmente, aunque el programa transita el noveno año, apenas se están empezando a consolidar y validar datos e índices que den cuenta de menores tasas de esfuerzo, es decir, graduación en menor tiempo del establecido en los diferentes programas académicos.

Ahora bien, con un modelo de articulación educativa consolidado, lo que sigue en este proceso es continuar validando las premisas, documentar las evidencias que dan respuesta a las preguntas que fueron la génesis de la iniciativa, ampliar el número de colegios vinculados y por ende el número de beneficiados con el programa, y aplicar el modelo en otra institución de educación superior mediante prueba piloto para validarlo y conocer si es transferible a otros contextos educativos.

4. Referencias

- Aguilar Rivera, M. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos* (pág. sp). Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22(1), 15-27.
- Álvarez, P., Santiviago, C., & López, D. (2015). Estrategias para preparar el acceso a la educación superior y fortalecer la toma de decisiones: el programa universitarios por un día (Ux1D). *V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pág. sp). Talca: Alfa-GUIA.
- Cabrera, K. A. (2017). La articulación como estrategia en Colombia: ¿Determinación o Configuración? *VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pág. sp). Córdoba: Alfa-GUIA.
- Camilloni, A. (2010). La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres. *Trabajo presentado en el panel: Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Montevideo.
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034, Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU. Obtenido de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Lujambio, V., Ramos, S., & Santiviago, C. (2012). El ingreso a la Universidad: cursos introductorios. *II Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Rio Grande do Sul: Alfa-GUIA.
- MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Colombia aprende.
- MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Vega Barona, C. (2012). *Documento de trabajo 1, conceptos y perspectivas de la articulación en la UAO*. Cali: Documento institucional.
- Vega Barona, C. F. (2014). Modelo de articulación educativa basado en rutas curriculares e inserción temprana en programas de pregrado. *IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pág. sp). Medellín: Alfa-GUIA.
- Vega Barona, C. (2018). *Informes estadístico de la Dirección PAEM a Febrero 28 de 2018*. Cali: Documento institucional.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**PROJETO DE PRÉ-GRADUAÇÃO DA PUCRS:
APROXIMANDO A ESCOLA À UNIVERSIDADE**

Linha Temática 2: Articulação de lá educacional superior com las enseñanzas medias

Petrarca Teixeira, Rita de Cássia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
rita.petrarca@puers.br

Cerveira Kampf , Adriana Justin
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
adriana.kampf@puers.br

Mentges, Manuir Jose
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
manuir.mentges@puers.br

Resumo. O tema da evasão no ensino superior vem sendo cada vez mais estudado e definido como um fenômeno educacional complexo. Sabe-se que as causas para a evasão são múltiplas e podem variar de acordo com o curso escolhido, com a qualidade do ensino antes de ingressar no ensino superior, com a infraestrutura da instituição de ensino e até mesmo com a idade do estudante. No entanto, estudos mais recentes revelam que as dificuldades de adaptação à vida acadêmica, os currículos pouco atrativos para os novos perfis universitários e as dúvidas sobre as perspectivas de carreira na área escolhida estão entre os motivos mais frequentes para a evasão. Nesse contexto, o presente artigo apresenta um relato de experiência sobre um projeto coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tal projeto, denominado Pré-Graduação (Pré-Grad), visa a aproximação do ensino médio com o ensino universitário, por meio de ações educativas que oportunizam a imersão no ambiente acadêmico e na vida universitária, sendo ao mesmo tempo uma estratégia de captação, mas também de permanência. O Pré-Grad teve início em 2011 e já ofereceu, a aproximadamente 400 estudantes do ensino médio, atividades dinâmicas, aulas temáticas, oficinas, vivências em diferentes áreas de conhecimento e estruturas da Universidade nas quais ocorre a integração entre estudantes do ensino médio com acadêmicos e professores da Graduação e Pós-Graduação, possibilitando uma compreensão da Universidade e de suas competências nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Os resultados revelam que o Pré-Grad desperta no estudante o interesse pela vida universitária ao antecipar a exploração desse ambiente e ao possibilitar, na prática, algumas das atividades da profissão, funcionando como um agente facilitador da escolha profissional e conseqüente permanência no curso eleito.

Palavras-chave: Evasão, Ensino médio, Ensino superior, Escolha profissional.

1. Introdução

A escolha profissional que todo jovem precisa fazer quando finaliza o ensino médio é para muitos um desafio permeado por incertezas e ansiedades. Fazer uma escolha de qual carreira seguir na adolescência, em que há o surgimento de tantas mudanças e conflitos, constitui-se em uma das principais tarefas dessa fase e marca a transição da adolescência para a vida adulta.

No processo de escolha de uma profissão, o adolescente sofre influência de sua família, amigos, escola, além de aspectos individuais, econômicos, sociais e tecnológicos, estabelecendo e seguindo critérios para tomar uma decisão (Soares, 2002; Almeida e Pinho, 2008).

A dificuldade de escolher uma profissão não é um problema exclusivo da adolescência. Decisões profissionais são comuns durante toda a vida, porém é na adolescência que a dificuldade se agrava, uma vez que escolher uma profissão está diretamente relacionado à questão de sobrevivência e vida futura (Lara et al., 2005; Moura, 2001; Moura e Menezes, 2004).

A obtenção de informações sobre as profissões é apontada pela literatura como um agente facilitador da escolha. Assim, orientação profissional, palestras, mostras, feiras de profissões promovidas pelas instituições de ensino funcionam como facilitadoras, pois informam e aprofundam sobre os cursos e as especificidades profissionais, ao mesmo tempo, buscam desfazer imagens distorcidas e estereótipos que os adolescentes possuem das profissões.

Em sua pesquisa, Silva (2011) evidencia que a procura por informações a respeito de um curso é imprescindível para o sucesso da escolha. De outro lado, a falta de conhecimento sobre o curso e sobre a profissão tem sido o indício para posterior troca ou abandono, aumentando os números referentes à evasão no ensino superior. Quando um estudante percebe que o curso no qual ingressou não condiz com o que almejou, surgem os dilemas do que fazer: desistir, trancar o curso ou fazer reopção. As pesquisas sobre evasão no ensino superior têm demonstrado que um dos motivos mais frequente de abandono se refere a escolha incorreta do curso e dúvidas sobre as perspectivas da carreira (Amaral, 2013; Brandão, 2015; Guedes, 2015; Ferreira Vitelli, 2017; Campos, 2018).

2. Programa de Pré-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pré-Grad/PUCRS)

Atenta a essa realidade, a PUCRS tem buscando cada vez mais oferecer ao estudante do ensino médio informações e vivências sobre os cursos, através de atividades e eventos que proporcionam visitas ao campus universitário, integração com professores, troca de experiências e maior aproximação do estudante às carreiras.

Uma importante e diferenciada iniciativa da PUCRS é o Programa de Pré-Graduação (Pré-Grad/PUCRS). Criado em 2011, como uma iniciativa da Faculdade de Biociências e o apoio das Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão, o programa, inicialmente, era destinado a 6

alunos excedentes do vestibular e previa 3 meses de atividades em diferentes laboratórios da Faculdade de Biociências, distribuídas em uma carga de 10 horas semanais.

Em 2012, o programa foi redirecionado e o objetivo de aproximar a Universidade dos estudantes de ensino médio começou a ser colocado em prática através de atividades de ensino, pesquisa e extensão que proporcionavam uma imersão na vida universitária, nas áreas de conhecimento e nas profissões, além de oportunidades de desenvolvimento humano e acadêmico mais amplo, através da integração e convívio com estudantes e professores de graduação e pós-graduação.

Nesse ano, o programa contou com a participação de estudantes de quatro Colégios Maristas com os quais a Faculdade de Biociências já tinha vínculo por meio do Clubes de Ciências (atividade mantida há dez anos junto às séries finais do ensino fundamental), mas já em 2013, outros dois Colégios Maristas de Porto Alegre solicitaram a inclusão no programa, que, no seu terceiro ano, recebeu 24 alunos, oriundos de 6 Colégios Maristas.

A partir de 2014, o Pré-Grad foi ampliado para todas as Unidades Acadêmicas e passou a ser coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD) como uma iniciativa institucional, ampliando as vagas, as áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade entre as Faculdades. Dessa forma, as edições do programa no período de 2014 a 2017; sempre ocorrendo no primeiro semestre do ano e destinado a alunos do ensino médio passou a contar com 84 estudantes por ano, oriundos de 14 colégios de Porto Alegre (8 colégios Maristas e 6 não maristas). Durante dois meses, sem custo e com carga horaria de 8 horas semanais, os estudantes participavam de diversas atividades teóricas e práticas nas diferentes áreas de conhecimento.

Em 2018, o projeto sofreu uma importante reformulação, tendo como inspiração os programas para estudantes, no formato *pré-college* e *summer courses* realizados em universidades como Harvard, Stanford, Michigan, Brown, entre outras. No Brasil, o formato do Programa de Integração Universidade-Escola-Sociedade (PIUES) da PUC Rio, que objetiva a articulação das ações educativas voltadas à interação com o Ensino Médio, também serviu como modelo de boas práticas nesse contexto.

Batizado como Pré-Grad *Mais*, o programa foi redefinido para estudantes com idade entre 15 e 18 que desejam experimentar possibilidades profissionais e conhecer os cursos de graduação da PUCRS de um jeito diferente, ou seja, percorrendo trilhas das áreas do conhecimento em uma imersão de uma semana no formato de curso de curta duração. As atividades ocorrem por meio de vivências e aulas dinâmicas em ambientes diferenciados que permitem uma aprendizagem *in loco* e o desenvolvimento de habilidades.

A primeira edição do Pré-Grad *Mais* ofereceu três trilhas. A Escola de Ciências da Saúde promoveu a trilha Saúde, Bem-estar e Esportes, proporcionando aos estudantes uma visão multidisciplinar e integrada das profissões que tratam da saúde e qualidade de vida, de uma forma dinâmica e com vivências experimentais na Biomedicina, Enfermagem, Educação Física, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia, Psicologia e Odontologia.

Universidade Forense foi a trilha promovida pela Escola de Ciências. Os estudantes tiveram uma introdução na área de criminalística com análise técnica de vestígios em casos, através do reconhecimento, manipulação, coleta, transporte, armazenamento, análise e identificação de material biológico frequentemente encontrado em local de crime, em caso forense cível e/ou histórico. Aulas simuladas para avaliação de decomposição cadavérica, causa e tempo de morte, além de aspectos éticos do exercício profissional e de direitos humanos relacionados aos temas da área.

A Escola Politécnica ofereceu a trilha Robótica e Jogos Digitais, promovendo a integração do conhecimento acerca das carreiras de Engenharia e Sistemas de Informação e a imersão teórica e prática, especialmente na programação básica, eletrônica, robótica e projetos digitais.

Ainda não é possível identificar se o Pré-Grad *Mais* irá efetivamente contribuir para uma escolha profissional mais segura por parte dos estudantes que cursaram as trilhas, mas a avaliação final, feita por professores e estudantes, evidencia que o programa proporciona o início de um vínculo com a instituição e com os professores, além da aproximação com as profissões de forma mais realística.

Na sequência, apresentam-se trechos extraídos dos depoimentos de duas estudantes, aqui identificadas como Estudante A e Estudante B, que ilustram suas percepções sobre as experiências nas trilhas do Pré-Grad *Mais*.

Eu fiz a trilha da Saúde e posso dizer que foi uma semana incrível. Eu consegui aprender e absorver muita e muita coisa. A gente teve a oportunidade de conversar com os professores, com alguns coordenadores dos cursos e de trocar experiências com os alunos e isso foi incrível [...] é uma semana que eu vou levar para o resto da vida. (Estudante A, 15 anos).

Ter passado uma semana dentro da PUC foi sensacional. Posso dizer que foi a melhor experiência acadêmica que eu já tive. Conhecer cursos que eu jamais imaginei que eu fosse me apaixonar, como foi com a Fisioterapia. Conhecer todos os desafios que cada área da saúde envolve. (Estudante B, 16 anos).

A PUCRS realizará novas edições do Pré-Grad *Mais*, ampliando sua oferta para duas edições anuais, criando novas trilhas, em diferentes áreas e mesmo interdisciplinares, de maneira a disponibilizar a número maior de estudantes do ensino médio as oportunidades de conhecer mais sobre diversas áreas de conhecimento, cursos de graduação e perspectivas de carreira.

3. Considerações Finais

A gestão da permanência é, sem dúvida, um dos principais temas relacionados à educação superior. A literatura revela que diferentes fatores estão relacionados à decisão dos estudantes em permanecer em seu curso ou evadir (Tontini e Walter, 2011). Neste estudo, buscou-se identificar se a relação prévia entre estudantes do ensino médio e a universidade favorece uma melhor escolha profissional e, conseqüentemente, a permanência no curso escolhido. Com programas, feiras e diferentes estratégias de apoio acadêmico aos futuros universitários, as instituições vêm buscando construir mecanismos de aproximação com os estudantes.

O Pré-Grad parece favorecer a futura permanência, uma vez que apresenta a estrutura da Universidade, a qualidade dos cursos e corpo docente, possibilidades profissionais, atuação no mercado de trabalho e, principalmente, favorece a integração e os vínculos entre os estudantes e os professores.

A qualidade do curso (Albuquerque, 2008; Cislagui, 2008), as possibilidades de exercício da profissão escolhida (Hotza, 2000), a redução de déficits do ensino médio (Menelli e Silveira, 2011; Posada, 2011), as interações estabelecidas com professores e entre os estudantes (Allen et al., 2008) são fatores facilitadores da permanência e podem ser encontrados no Pré-Grad. Por fim, as vivências oferecidas nas trilhas e a aprendizagem *in loco* podem ser consideradas as principais ferramentas para a identificação com o curso escolhido e retenção (Dowd e Coury, 2006). Como afirma Leppel (2001), a afinidade do aluno com o curso influencia na sua motivação e tem como consequência a sua permanência.

Referências

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 19-28, set./dez.
- Allen, J.; Robbins, S. B.; Casillas, A..OH, In-Sue. (2008). Third-year college retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, Georgia, v. 49, n. 7, p. 647-664.
- Almeida, M. E. G. G. de, & Pinho, L. V. de. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, v. 20, n.2, p. 173-184. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000200013>
- Amaral, J. B. do. (2013). Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza (Campus Sobral). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8013>
- Brandão, E. F. (2015). Evasão no ensino superior: estudo na Universidade Estadual de Montes Claros. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário Unihorizontes.
- Campos, C. A. (2018). **Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cislaghi, R. (2008). Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Florianópolis. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dowd, A.C; Coury, T. (2006). The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. *Research in Higher Education*, Georgia, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev.
- Ferreira Vitelli, R. (2017). Evasao em cursos de Graduacao: Factores Intervenientes no Fenomeno. Congresso CLABES, II, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/863>
- Guedes, E. da S. (2015). **Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá.

Hotza, M. A. S. (2000). O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Lara, L. D. de; Araújo, M. C, S de.; Lindner, V.; Santos, V. P. L. (2005). O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. Arquivos de Ciência da Saúde da UNIPAR, v. 9, n.1, p.57-61. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v9i1.2005.1356>

Leppel, K. (2001). The impact of major on college persistence among freshmen. Higher Education, New York, v. 41, p. 327-342.

Menelli de O., A.;da Silveira, A. (2011). Acesso e permanência – desafios à problemática da evasão na educação superior do Brasil. Congresso CLABES, VIII, Managua, Nicarágua. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1229/1247>

Moura, C.B.de. (2001). Orientação profissional sob o enfoque da análise de comportamento. Londrina:UEL.

Moura, C. B de; Menezes, M. V; (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. Revista Brasileira Orientação Profissional, São Paulo, v. 5, n. 1, jun.

Posada, P, M. (2011). Inventario de experiencias exitosas de la Universidad de Antioquia para favorecer el acceso a la educación superior.. Congresso CLABES, VIII, Managua, Nicarágua. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/843/868>

Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. Psicologia em Estudo, v. 10, n.1,p.57-66.

. (2011). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)[online]. v.18, n.2, pp.311-333. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>. (2011). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)[online]. v.18, n.2, pp.311-333. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>.

Soares, D.H.P. (2002). A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus.

Tontini, Gérson, & Walter, Silvana Anita. (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), v. 19, n.1, pp. 89-110. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EFFECTO DE DOS ACCIONES DE PREPARACIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA PARA ESTUDIANTES DE LICEOS EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD DE LA NOVENA REGIÓN DE CHILE

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza medias:
Información y preparación para el acceso a la enseñanza superior: acciones de orientación vocacional, intervenciones académicas.

Aedo Ibáñez, Raúl
Universidad Católica de Temuco
raul.andres.aedo.ibanez@gmail.com

Sepúlveda Ibáñez, Daniel
Universidad Católica de Temuco
dsepulveda@uct.cl

Stepke Zerené, Jehan
Universidad Católica de Temuco
raul.aedo@uct.cl

Resumen

Introducción y Problemática: El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación superior (PACE) del Ministerio de Educación de Chile, ejecutado por universidades del Honorable Consejo de Rectores de Chile, busca mejorar los canales de ingreso y permanencia de estudiantes secundarios provenientes de contextos vulnerables a la educación superior. El programa se desarrolla en dos líneas de trabajo: preparación en enseñanza media, que buscan reforzar el desarrollo de competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales, de exploración y acompañamiento vocacional, que permitan ampliar las expectativas postsecundarias de los estudiantes, y acompañamiento en la educación superior. En este trabajo se mostrarán los resultados de dos acciones centrales de preparación en la enseñanza media: Jornadas de Exploración Vocacional (JEV) al aire libre y la Preparación Académica Temprana (PAT). **Metodología:** El instrumento aplicado para medir el efecto de PAT es un test Ad-hoc de autorreporte con 20 reactivos en formato Likert dividido en 4 dimensiones. Para las jornadas de exploración vocacional se utilizó un instrumento de manera ex ante, ex post, el cual contiene 5 sentencias relacionadas directamente con el objetivo de la actividad. Se analizará el efecto de estas acciones en los estudiantes y cómo estas ayudan a cumplir con los objetivos propuestos. **Objetivo:** se buscó analizar el efecto de la asistencia a las jornadas de exploración vocacional y a PAT en estudiantes de cuarto año en 4 dimensiones: Inteligencia interpersonal, Inteligencia intrapersonal, Trabajo colaborativo y Gestión académica. El instrumento se aplicó al inicio del PAT y luego al final de la unidad donde se vieron los

contenidos de las dimensiones. Por otra parte para medir los efectos de la jornadas de exploración vocacional se aplicó un cuestionario adhoc de tipo ex –ante ex -post con 5 reactivos que responden a los objetivos de la jornada. Esto comprendió comparar medias a través del estadígrafo U de Mann-Whitney ($P < .05$). **Resultados:** los análisis de ambas acciones evidencian en términos generales efectividad respecto a los objetivos propuestos para fortalecer las competencias de entrada y mantenimiento de estudiantes vulnerables a la universidad, lo cual indicaría como exitosa las acciones de exploración vocacional y programas propedéuticos.

Palabras Clave: Inclusión, Transición académica, Preparación académica temprana, exploración vocacional, Contexto Vulnerable.

1.Introducción

1.1 Educación Superior en Chile y Latinoamérica

Durante los años 60 y 70 se realizaron esfuerzos en Latinoamérica por incrementar el acceso a la educación superior, apuntando principalmente a la equidad y la movilidad social. En Chile, el año 1990, luego de 17 años de dictadura donde el modelo neoliberal generó una fuerte disminución de la inversión del estado en educación, salud y vivienda, se recuperó la democracia y el espíritu de equidad en el acceso a la educación, con políticas públicas que incrementaron a nivel cuantitativo y cualitativo el esfuerzo por garantizar igualdad de oportunidades (Espinoza y González, 2012).

Sin embargo, en la actualidad el acceso y la admisión (semánticamente similares, pero no iguales), son elementos que parecieran encontrarse recién comenzando a soslayarse con fuerza, aunque en este momento un gran escollo lo constituyen las pruebas de selección en las distintas universidades (Modelo, Argos, García y Vila, 2013).

1.2 Esfuerzos en el acceso

Las inequidades históricas presentes en el sistema educacional chileno han motivado durante los últimos años una serie de políticas implementadas por el MINEDUC³² que buscan restituir el derecho de ingresar a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables. Las cifras muestran que 3 de cada 4 alumnos pertenecientes al 20% más rico de los hogares chilenos accede a la educación superior, pero sólo 1 de cada 7 alumnos pertenecientes al quintil más pobre se encuentra en igual situación. Existe evidencia que el rendimiento académico está estrechamente correlacionado con el nivel socioeconómico, por lo tanto, el problema de acceso a la educación superior se encuentra en las profundas desigualdades de la sociedad nacional y en los sistemas de selección para ingresar a las universidades (Román, 2013). En este contexto el programa PACE, que nace en el marco de la reforma educacional chilena, busca garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos, independientemente de sus condiciones y circunstancias (MINEDUC, 2015). El objetivo principal del programa PACE es facilitar el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes, asegurando cupos

³² Ministerio de Educación.

adicionales a la oferta académica regular por parte de las IES³³ participantes del Programa. Dentro de las actividades de preparación para la educación superior se destacan las Jornadas de Exploración Vocacional y la Preparación Académica Temprana, que están diseñadas para contribuir a la claridad vocacional y desarrollar competencias de ingreso y permanencia para la vida universitaria.

La metodología de la estrategia de PAT tiene su origen en los programas propedéuticos, los cuales tienen como propósito incluir a los estudiantes de contextos vulnerables que presentan alto rendimiento académico en la educación superior, sin considerar los resultados obtenidos en la PSU (Román, 2013). En base a esto, los estudiantes participan, de manera voluntaria, durante 15 días sábados en actividades que abordan 5 dimensiones: trabajo colaborativo, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, autogestión académica y claridad vocacional.

Las JEV por su parte, buscan generar una experiencia de exploración vocacional a través de una serie de actividades didácticas, que se desarrollan al aire libre, agrupadas en 3 módulos: “Sociedad y cultura”, “Sociedad, salud y medio ambiente” y “Sociedad y tecnología”. En este día de trabajo, los estudiantes tienen la posibilidad de acercarse a las distintas áreas del conocimiento, participando en actividades experienciales dirigidas por profesionales experimentados que facilitan el proceso.

Ambas estrategias están destinadas a favorecer la exploración vocacional de los estudiantes, ya que como señala Montes (2018), un alto porcentaje de egresados de enseñanza media no cuenta con total claridad lo que quieren seguir estudiando. Aun cuando en muchos colegios existen orientadores, son pocas las instancias de exploración vocacional y muchos escogen equivocadamente, sobre todo a los estudiantes que provienen de liceos técnico-profesionales, que no cuentan con las instancias de profundizar en ciertas materias para determinar si son o no de su agrado.

La experiencia con pares de otros establecimientos, es también algo central en ambas estrategias, ya que no sólo es clave para la auto-conformación, sino, además, bien dirigida, colabora en lo que podría denominarse como capital social, lo que incluye colaboración, confianza, normas efectivas y redes sociales; incrementando además el capital cultural, que apunta a los conocimientos, educación y habilidades que favorecen el desempeño social (Bordeau 1997).

El trabajo de articulación entre la enseñanza media y la educación superior presenta aún grandes desafíos, ya que como señala Aponte-Hernández (2008), a pesar de que se ha buscado una articulación entre ambos niveles, todavía persiste una brecha entre los sectores de transición, que en gran medida se atribuyen a la desigualdad de oportunidades educativas.

³³ Instituciones de Educación Superior

1.3 Permanencia académica

La importancia de mejorar los canales de acceso a la educación superior no se constituye como la única preocupación de las políticas ministeriales, ya que los aumentos en la cobertura vinieron acompañados por bajas tasas de permanencia. (Carvajal y Cervantes, 2018). La deserción académica es un problema importante en Chile y la escasa literatura existente se encuentra vinculada solo a elementos de orden cuantitativo (Donoso y Shiefelbein, 2007).

Onotero, Sato y Nakamura (2017), en un estudio realizado en Brasil con 510 estudiantes, demuestran, comparando medias en test OSCE sobre permanencia académica, que los estudiantes que ingresaron a propedéutico en 3 generaciones, evidencian una retención académica significativamente mayor versus quienes no participaron de estas actividades.

Entonces, la participación en programas de tipo propedéutico, el fortalecimiento de la orientación vocacional y el aumento del capital cultural son ejes en el trabajo de integración de los estudiantes a la educación superior.

1.4 Objetivo

Mostrar el efecto de las acciones destinadas al fortalecimiento de las competencias de ingreso y permanencia de estudiantes de enseñanza media para la educación superior.

3. Metodología

La metodología es de tipo cuantitativa. El diseño es de tipo ex post facto retrospectivo simple. En ambas acciones analizadas se desarrollaron instrumentos adhoc. En el caso del ejercicio referente a la medición del efecto del programa PAT, se aplicó un instrumento de 20 preguntas en formato Likert al inicio y al final del proceso, el cual tuvo una duración de 6 meses. Las sentencias (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 el 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. En el caso del estudio sobre la Jornada de Exploración vocacional, se presentaron 5 sentencias relacionadas directamente con el objetivo de ésta, la cual tuvo una duración de un día, aplicándose los instrumentos, al igual que en la acción anterior, de manera ex ante, ex post, es decir, al comienzo y finalización de la jornada. Del mismo modo, las preguntas fueron formuladas en formato Likert y tratadas como se describió anteriormente. La muestra, en el caso de la primera acción, estuvo constituida por 773 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 técnicos. En la segunda acción, la muestra correspondió a 319 estudiantes con las mismas características mencionadas. Por último, los sujetos no recibieron premios ni gratificaciones.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de dos acciones. En primer lugar, sobre preparación académica temprana y en segundo lugar sobre la jornada de exploración vocacional. Respecto a la preparación académica temprana, analizando descriptivamente por dimensión, se observó incremento en todas, destacando mayormente la dimensión sobre inteligencia e intrapersonal (fig.1):

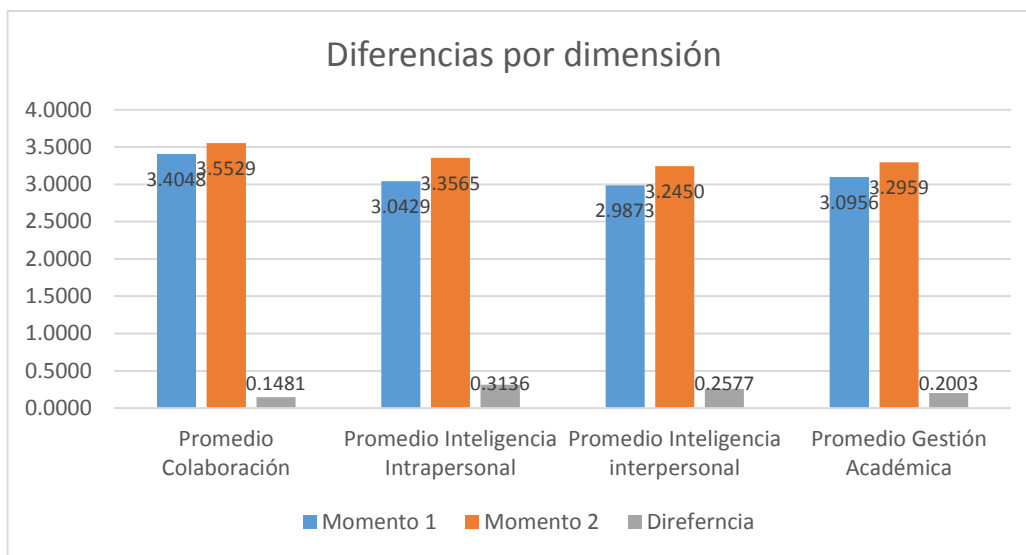


Fig. 1: diferencias por dimensión, en preparación académica temprana.

En cuanto a aspectos inferenciales, se analizaron los reactivos por completo, encontrándose diferencias significativas en 18 de los 20 analizado, solo evidenciando los reactivos 2 y 19 un incremento no significativo (tablas 1 y 2):

Tabla 1: Análisis de los reactivos 1 a 10 en preparación académica temprana.

	1- Entiendo el significado del concepto trabajo colaborativo.	2- Valoro las capacidades y diferencias de mis compañeros.	3- Considero que es importante trabajar con los demás, aún si no los conozco.	4- Cuando hay que realizar una tarea compleja, prefiero trabajar con los demás en vez de hacerlo solo.	5- Acepto y valoro la crítica que los demás hacen sobre mí.	6- Conozco los factores que influyen en la construcción de mi autoestima.	7- Entiendo cómo la autoestima influye en el éxito personal y/o académico.	8- Entiendo cómo la inteligencia emocional influye en el éxito personal y/o académico.	9- Comprendo los factores claves que componen la motivación personal.	10- Conozco estrategias para fortalecer la motivación personal.
Estadígrafo										
U de Mann-Whitney	127230,500	159082,000	151906,500	143657,500	150805,000	124131,000	132384,500	136203,000	114872,000	112686,000
Z	-7,021	-,655	-2,199	-3,412	-2,154	-7,079	-6,115	-5,197	-9,130	-9,308
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,512	,028	,001	,031	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 2: Análisis de los reactivos 11 a 20 en preparación académica temprana.

	11- Sé cómo comunicarme de manera efectiva.	12- Cuento con herramientas para enfrentar los conflictos de forma constructiva.	13- Reconozco en los demás el significado de su lenguaje corporal. (Expresiones faciales, gestos, posturas, etc.).	14- Me es fácil ponerme en el lugar de otras personas.	15- Me es fácil adaptarme a nuevos contextos sociales.	16- Conozco técnicas para administrar mejor mi tiempo.	17- Conozco técnicas de estudio efectivas para obtener éxito académico.	18- Reflexiono frecuentemente sobre los motivos que tengo para estudiar.	19- Valoro la importancia del estudio.	20- Me fijo objetivos para cumplir con mis metas académicas.
Estadígrafo										
U de Mann-Whitney	125293,000	130433,500	135547,000	141123,500	131107,000	125871,500	119544,500	144376,500	157790,000	139585,000
Z	-6,821	-6,169	-4,900	-3,661	-5,760	-6,710	-7,933	-3,123	-,613	-,125
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,540	,000

Cabe señalar que se midió la confiabilidad del instrumento mediante alfa de cronbach, arrojando un valor de 0,88 lo que garantiza fiabilidad del mismo.

En lo que respecta a la segunda acción analizada, es decir, la jornada de exploración vocacional, se encontró en lo referente a lo descriptivo, comparando ambos momentos, que en todos los reactivos existe un incremento, destacando la pregunta 2 y 1 respectivamente (fig.2).

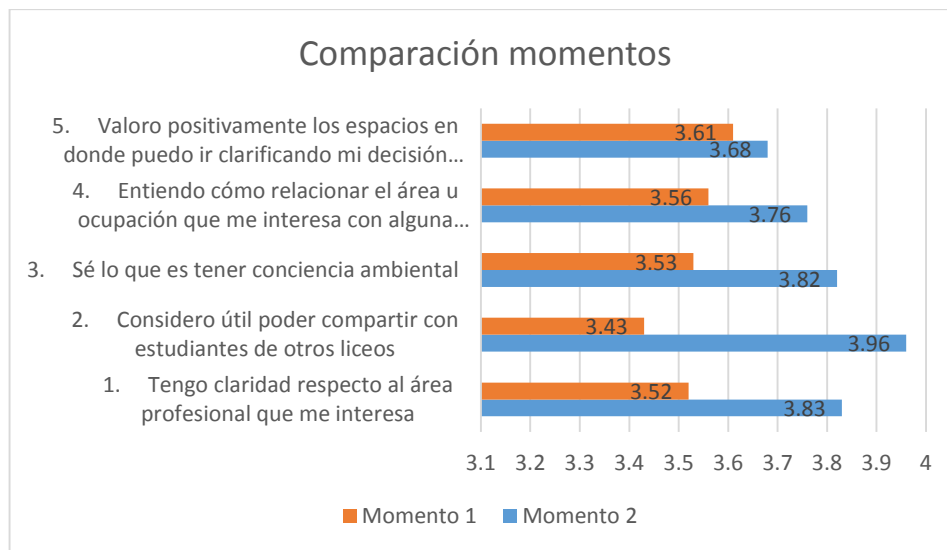


Fig. 2: comparación de los momentos, inicio y termino de la jornada de exploración.

En lo referente a lo inferencial, se observa un incremento significativo en 3 de los 5 ítems (tabla 3)

Tabla 3: Análisis de las 5 aseveraciones analizadas en jornadas de exploración vocacional.

Prueba y Significancia	Tengo claridad respecto al área profesional que me interesa	Considero útil poder compartir con estudiantes de otros liceos	Sé lo que es tener conciencia ambiental	Entiendo cómo relacionar el área u ocupación que me interesa con alguna carrera	Valoro positivamente los espacios en donde puedo ir clarificando mi decisión vocacional	Prueba promedio (las 5 preguntas promediadas)
U de Mann-Whitney	59897,500	56321,000	60235,500	61812,000	63697,000	57539,500
Z	-2,202	-3,737	-2,135	-1,417	-,516	-2,934
Sig. asintótica (bilateral)	,028	,000	,033	,157	,606	,003

5. Conclusiones

El análisis cuantitativo descriptivo en inferencial de los instrumentos, evidencian en términos generales efectividad en las acciones que se enmarcan en los objetivos del programa PACE.

La jornada de exploración vocacional permitió a los estudiantes desarrollar fundamentalmente mayor claridad vocacional, potenciar capital social y cultural, e incrementar su conciencia ambiental. La efectividad de ésta (en este caso evidenciada en el incremento de los reactivos), podría asociarse a características específicas de la jornada y de los usuarios, puesto que, además, ellos provienen de establecimientos educacionales con altos índices de vulnerabilidad económica, bajo capital cultural, y, en muchos casos, son los primeros con posibilidad real de ingresar a la educación universitaria, por lo que les resulta particularmente complejo conocer las carreras y sus áreas de desempeño más profundamente. Las jornadas proporcionan a ellos, entonces, ocasión de vivir un hito significativo, el cual les permite relacionarse con estudiantes de otros liceos de la región, en un medio natural alejado del sector donde normalmente desarrollan sus labores académicas. Debido a esto, no solo conecta a las personas consigo mismos como plantea Luque (2003), sino que se genera una mejor conexión tanto con los otros y con el entorno, lo que produciría un mayor acoplamiento y receptividad a los conocimientos e información recibida. La evidencia además señala que el incremento del capital social y cultural Bourdieu, (1997), así como la influencia de los pares en las elecciones vocacionales, es relevante tanto para tomar las correctas decisiones en este sentido, como para incrementar sus expectativas y eventual éxito académico (Aedo, 2017).

En naciones desarrolladas, particularmente en países nórdicos, se fomenta la capacitación y luego la disposición de los profesores a desarrollar actividades de tipo outdoor puesto que se ha comprobado que fortalecen los aprendizajes cognitivos a través de los aspectos procedimentales y motivacionales del entorno. En la actualidad incluso se propicia que los establecimientos se encuentren próximos a entornos naturales que favorezcan este tipo de actividades (Wihelmsson, Lidestev y Ottander, 2012).

Por su parte el análisis de los resultados de PAT nos muestra que en todas las dimensiones evaluadas existe una diferencia positiva en el promedio de las respuestas, destacando la

dimensión inteligencia intrapersonal como la que evidencia una mayor diferencia de incremento. La existencia de un programa de bachiller no sólo influiría en una elección acertada (por lo tanto, mayor probabilidad de continuidad), sino que además en el hecho de que los estudiantes al incrementar su capital social y cultural, podrán tomar una decisión más segura y menos subvertida a creencias infundadas o características de su personalidad (García, Navarro y Menacho, 2009).

Sin perjuicio de lo anterior, se debe recordar que las decisiones de los estudiantes pueden encontrarse mediadas en su evolución por la cercanía a la fecha de ingreso a la Universidad, tomando más conciencia de su futuro en términos realistas. Incluso, como señala Heckhausen y Tomasik (2002), los secundarios, a medida que se aproxima la fecha de término de su etapa escolar, pasan de considerar a una carrera de ensueño, a una carrera que les interesa realmente. Lo anterior deja de manifiesto que por sí mismos pueden ejercer cambios evaluativos en sus preferencias.

Con todo, es posible aseverar que las acciones realizadas con estudiantes de bajos recursos monetarios y socioculturales en pos de acercarlos a la universidad, incrementa sus expectativas, su ingreso y su permanencia en la universidad. No obstante, es importante se realicen estudios comparativos y con muestras que incluyan grupos control a objeto de evaluar con mayor precisión el efecto de estas acciones.

Referencias

Aedo, R. I. (2017). Efectos 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. In *Congresos CLABES*. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1655>

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 113-154. Recuperado de: file:///C:/Users/PACE%209/Downloads/TEND_CAP_4.pdf

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.

Carvajal, R. A., & Cervantes, C. T. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 165743. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201708165743.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. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>

Espinoza Díaz, Ó., & González, L. E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Revista Sociedad y Economía*, (22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/996/99624235003/>

García-Sedeño, M., Navarro, J. I., & Menacho, I. (2009). Relationship between personality traits and vocational choice. *Psychological reports*, 105(2), 633-642., 2. *Psychological Reports*, 105, 1-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/PACE17/Downloads/ARTICULOSEDENOPSYCHOLOGICALREPORTS.pdf>

Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 199-219. <https://socialecology.uci.edu/sites/socialecology.uci.edu/files/users/heckhaus/hecktomasik2002.pdf>

Luque, A. (2003). La evaluación del medio para la práctica de actividades turístico-deportivas en la naturaleza. *Cuadernos de Turismo* ISSN: 1139-7861, Universidad de Málaga 12, 131-149 Recuperado de: <http://revistas.um.es/turismo/article/view/19111>

Moledo, M. L., Argos, J., García, J. H., & Vila, J. V. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/9951/11297>

Montes, H. (2018). La Transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17). Recuperado de: <file:///C:/Users/PACE%209/Downloads/420-835-1-SM.pdf>

Onotera, M., Sato Jr, E. K., Nakamura, F. T. T., Oide Jr, M. S., Kobayasi, R., & Morinaga, C. V. (2017). Impact of the previous contact with a social project of academic extension in evaluation OSCE-type of students of Clinical Propaedeutic. *Revista de Medicina*, 96(S1), 33-34. Recuperado de: <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA536533218&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16799836&p=AONE&sw=w>

Wihelmsson, B., Lidestev, C. y Ottander, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *Nordina* 8 (1). 26-42. Recuperado de: <http://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/357>

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA AUTOEVALUACIONES POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

Ferrero, Emma Lucía

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Básicas
eferrero@unlu.edu.ar;

Oloriz, Mario Guillermo

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Básicas
moloriz@unlu.edu.ar;

Lucchini, María Laura

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Básicas
llucchini@unlu.edu.ar

Resumen. La preocupación por la disminución del abandono en la educación superior, no solo alcanza al abandono que se produce durante el primer año de estudio, sino que también nos motiva a la introducción de estrategias innovadoras en los años superiores que mejoren el desempeño académico, la retención y graduación de los estudiantes. Aplicamos, en la materia Sistemas de Información I, del segundo año de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información, una estrategia pedagógica cuyo objetivo fue la mejora del rendimiento académico de los alumnos logrando muy buenos resultados. Implementamos autoevaluaciones por competencias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) utilizando una plataforma educativa para dispositivos móviles. Optamos por plataformas para dispositivos móviles dado que observamos que disminuye la posibilidad de acceso y el tiempo que interactúan los estudiantes con computadoras incrementándose el uso de celulares los dispositivos móviles conectados a internet. Trasladamos ahora esa experiencia a una de las asignaturas del segundo año de la carrera de Ingeniería Industrial, Análisis Matemático III, en la cual resultará totalmente innovador dada la manera en que se viene desarrollando la enseñanza de la matemática en la institución. Hemos elaborado la estrategia pedagógica y la autoevaluación para los primeros objetivos de aprendizaje del curso la cual implementaremos durante el segundo semestre de 2018. Esperamos mejorar tanto el rendimiento académico como disminuir el índice de repitencia de la actividad. Presentamos un ejemplo, para la modelación por medio de ecuaciones

diferenciales, de cómo abordamos las actividades de autoevaluación por competencias y la manera en que la implementamos en la plataforma Schoology para que puedan ser llevadas a cabo por los estudiantes y corregidas por la misma plataforma. Evaluaremos, de manera comparativa, el resultado que obtendremos en la primera de las evaluaciones parciales del curso para verificar si se obtienen resultados similares a los alcanzados en la asignatura Sistemas de Información I, en la cual se logró incrementar la tasa de aprobación al implementar las autoevaluaciones por competencias, mediadas por TIC's, en reemplazo de las actividades prácticas obligatorias como instrumento de control para la evaluación del avance del estudiante y la apropiación de competencias durante el desarrollo del curso.

Descriptor o Palabras Clave: Autoevaluación, Competencias, Ingeniería, Matemática

1. Introducción

Como docentes del nivel superior trabajamos actualizando e innovando nuestras estrategias pedagógicas buscando mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que pasan por nuestros cursos, convencidos que quienes fracasan en el proceso de enseñanza aprendizaje son los principales candidatos a abandonar los estudios universitarios.

En el año 2007, en un estudio de 10 cohortes de las carreras de ingeniería que ofertaba la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en la República Argentina, encontramos una alta correlación entre el fracaso académico y el abandono de los estudios universitarios, principalmente durante los primeros años de estudio. (Oloriz, Lucchini, Ferrero, 2007, p.9)

Desde ese entonces nos abocamos a buscar distintas estrategias que propicien la mejora del rendimiento académico de los estudiantes que transitan por los cursos que se encuentran a nuestro cargo y cuando obtuvimos resultados alentadores los difundimos buscando puedan aplicarse en otras actividades académicas, principalmente, en la misma institución.

Venimos trabajando compartiendo lo planteado por Chrobak respecto del aprendizaje significativo, considerando que para la retención de información más duradera, la que puede dar lugar a nuevos aprendizajes interrelacionados y produce cambios más intensos que continúan incluso después de que los detalles concretos sean olvidados, el material con que trabajarán los estudiantes debe estar compuesto por elementos interrelacionados en una estructura organizada, de manera tal que las partes no se relacionen entre sí de modo arbitrario. Pero por sí sola esta condición no es suficiente para que el aprendizaje significativo se produzca, sino es necesario que determinadas condiciones estén presentes en el estudiante: Predisposición, Ideas Inclusoras y Motivación. (Chrobak, R., 1998)

La predisposición se da si la persona tiene algún motivo por el cual esforzarse, si existe un objetivo que la persona pretenda alcanzar, que esté dispuesta a realizar el esfuerzo que significan el conjunto de actividades necesarias para alcanzar ese objetivo. Justamente, uno de los primeros retos que enfrentamos los docentes al comenzar el dictado de un curso, ya sea en el contexto de la formación curricular o de manera extracurricular, es motivar y predisponer a los estudiantes de manera tal que asuman realizar el esfuerzo que sabemos será necesario para que se apropien de los conocimientos y desarrollen las competencias que se espera logren mediante esa actividad académica.

En algunos casos se espera que la predisposición por parte de los estudiantes surja de la motivación que los mismos puedan tener por alcanzar el éxito académico que representa la aprobación del curso, lo que se denomina motivación extrínseca dado que es un estímulo externo al estudiante. Sin embargo, si logramos que los mismos sientan motivación intrínseca por hacerse de los conocimientos que se impartirán en el curso y desarrollar las competencias que se esperan como objetivo del mismo estaremos contando con las condiciones para que se produzca, realmente, un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, durante los últimos años venimos implementando actividades de autoevaluación por competencias, mediadas por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC's).

De las diversas definiciones que existen respecto de lo que se entiende por competencia, principalmente en el ámbito educativo dado que el término surge en el ámbito laboral, tomaremos la definición dada por Carlos Cullén (1996):

Las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (p.22)

Según la definición dado por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de Argentina (CONFEDI), las personas que optan por estudiar una carrera de Ingeniería poseen una alta valoración personal de sus competencias. Como contrapartida, las personas que poseen una baja valoración de sus competencias personales, desestiman la posibilidad de estudiar una carrera de ingeniería. (Zingaretti, Rodriguez Viasoro, Mansuiti y Alzugaray, 2016, p.9)

Por otra parte, los beneficios de la autoevaluación aplicada al proceso de aprendizaje, radica en dos aspectos principales: incentiva en el estudiante el análisis de los resultados que logró alcanzar y detectar sus puntos débiles y fuertes de manera tal de orientar sus esfuerzos. (Santos y Matas; 2007).

En términos de cómo implementar procesos de autoevaluación de las competencias que disponen los estudiantes, Lucía Malbernat plantea que las instituciones de educación superior han impulsado durante los últimos años la incorporación de las TIC's como soporte a sus actividades académicas preparando a los estudiantes para acceder al conocimiento y producirlo en un ámbito que sea coherente con la realidad en que viven. (Malbernat, 2011, p2). Difícilmente una institución de educación superior no cuente hoy con una plataforma educativa que le permita implementar actividades mediadas por las TIC's para que sus estudiantes puedan interactuar con materiales, actividades, sus compañeros de curso y hasta los propios docentes de manera sincrónica o asincrónica.

En este contexto educativo, en el cual comienza a valorarse la apropiación de competencias por parte de los estudiantes más que su capacidad memorística de acumular conocimiento y

disponiendo de las TIC's para mediar la comunicación indispensable en todo proceso de enseñanza aprendizaje, es que llevamos a cabo la experiencia de implementar instancias de autoevaluación por competencias en la asignatura Sistemas de Información I, de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu. (Oloriz, Lucchini y Oloriz, 2017)

Basándonos en nuestra experiencia respecto que un mal rendimiento académico conduce inexorablemente al abandono de los estudios, Oloriz et.al (2007), implementamos esta estrategia con la intención de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en dicha actividad académica, logrando muy buenos resultados dado que incrementamos la tasa de aprobación en más de un 30% durante los últimos 3 años. (Oloriz et al., 2017)

Para poder hacer un estudio comparativo, implementamos durante la primera parte del curso, previo a la primera evaluación parcial, como requisito para los estudiantes cumplir con actividades de autoevaluación por competencias, mediadas por una plataforma educativa para tecnología móvil, Schoology³⁴. Para el resto del curso, mantuvimos la entrega de trabajos prácticos obligatorios como lo veníamos haciendo, hasta el año 2014, para la totalidad de la asignatura.

Mejoramos la tasa de aprobación de la primera evaluación parcial y mantuvimos la tasa para la segunda durante los últimos tres años. Indagamos con los estudiantes que tomaron el curso consultando a que atribuían la diferencia de rendimiento entra ambas evaluaciones, manifestando la mayor parte de quienes habían tenido un mejor rendimiento en la primera de las evaluaciones que las autoevaluaciones le habían ayudado a reflexionar sobre lo trabajado en clase y que la posibilidad de hacerlo en cualquier momento del día, más del 50% de los estudiantes declara haber trabajado con las autoevaluaciones durante el viaje desde la universidad a su casa, le permitió ir haciéndolo con mayor anticipación que los trabajos prácticos tradicionales, aplicados para la segunda parte del curso. (Oloriz et al., 2017)

Al mismo tiempo, el resultado de la encuesta obligatoria que deben completar los estudiantes de manera previa a cursar el cuatrimestre siguiente, arroja excelentes resultados para esta actividad académica manifestando que “la manera en que se trabajó en Sistemas de Información I me ayudó a entender a pensar y a estudiar”; “me dio ganas de ir a cursar”; “estaba por dejar la carrera y al cursar esta materia sentí que vale la pena seguir, que puedo aprender”.

En función de estos resultados, y luego de verificar que solo el 4% de los estudiantes que aprobaron Sistemas de Información I entre los años 2015 a 2017 abandonaron los estudios al año 2018, nos propusimos trasladar esta experiencia a la asignatura Análisis Matemático III, la cual integra los planes de estudio de las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Alimentos.

2. Desarrollo

³⁴ www.schoology.com

Una experiencia similar, en algunos aspectos, a la que estamos desarrollando y por implementar en Análisis Matemático III han llevado a cabo Arriaga, Burillo y Casaravilla con la iniciativa “Punto de Inicio-UPM”, en la Universidad Politécnica de Madrid, en la cual mediante un espacio virtual Moodle los estudiantes pueden realizar on line actividades de autoestudio y autoevaluación en las materias de Matemáticas, Física, Química y Dibujo, como apoyo a la nivelación de conocimientos previos que permita mejorar la integración y el rendimiento académico. (2017)

Sin embargo, y en función de las altas tasas de abandono que se observan en la UNLu, superiores al 70% de la matrícula para las cohortes 2000 a 2010, estimamos que replicar una experiencia que dio buenos resultados en la propia institución, en la asignatura Sistemas de Información I, es una estrategia adecuada tanto en términos de recursos como de facilidad de transferencia. (Oloriz, Fernández, 2013, Tabla2)

El abandono en las carreras de Ingeniería de la UNLu, se ha calculado en el orden del 73% para las cohortes 2007-2010 en un trabajo en el que se evaluó la efectividad de los programas de becas estudiantiles a los que acceden los estudiantes de la UNLu, por campo disciplinar. (Oloriz, Fernandez, 2014, Tabla 5). Esto hace que la aplicación de esta experiencia en una actividad académica que se ofrece para las carreras de ingeniería resulte sumamente pertinente dado que la disminución de la tasa de abandono y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes es uno de los compromisos que se han asumido en los procesos de acreditación de estas dos carreras.

Análisis Matemático III, forma parte del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial en el IV cuatrimestre de la carrera, finalizando el segundo año de estudios; y en la carrera de Ingeniería en Alimentos en el VI cuatrimestre, finalizando el tercer año, como materia de carácter optativo.

La Tabla I, muestra el resultado de esta actividad académica durante los últimos 4 años para la carrera de Ingeniería Industrial. Omitimos el análisis para Ingeniería en Alimentos dado que al ser optativa la actividad académica claramente la cursan los estudiantes que tienen vocación y motivación por la matemática.

Tabla 1 – Resultado cursada Análisis Matemático III – 2014-2017

AÑO	Promovidos	Regulares	Libres	Ausentes	% Aprobados	Repitencia
2014	14	32	12	6	79,3%	18,75%
2015	12	25	13	13	74,0%	30,16%
2016	9	35	13	19	77,2%	26,32%
2017	17	35	10	12	83,9%	31,08%
TOTAL	52	127	48	50	78,9%	26,58%

Fuente: Elaboración Propia en base a Anuarios Estadísticos 2014 a 2017

La Tabla 1 muestra que la tasa de aprobación de la actividad académica es sumamente adecuada para la altura de la carrera en que se desarrolla Análisis Matemático III, 78,9% en promedio para los 4 años. Sin embargo, el índice de repitencia, entendiendo por tal a la

cantidad porcentual de estudiantes que cursan por segunda o tercera vez el curso, es del 26,58% en promedio, con una tendencia creciente para el período.

Que la cuarta parte de los estudiantes que se anotan a cursar esta materia lo hagan por segunda vez, es auspicioso en términos de la retención, sin embargo es un indicador de retraso académico dado que pierden un año solo con volver a cursar esta actividad académica.

Si observamos, la tasa de repitencia es mayor que la proporción de estudiantes que quedaron en condición de Libre o Ausente lo que muestra que algunos estudiantes alcanzan la regularidad de la materia pero prefieren volver a cursar al año siguiente en lugar de aprobar la misma mediante examen final. Durante los últimos años, en los que observamos este fenómeno, consultamos a los estudiantes que recursan, estando en condiciones de regularidad para rendir el examen final, y plantean que son muchos los contenidos para la instancia de examen final y prefieren intentar aprobarla mediante el régimen de promoción. No obstante, esta estrategia de aprobación les produce retraso académico lo que es otro de los factores a mejorar en las carreras de ingeniería dado que la duración real de la carrera es casi el doble que la duración prevista por el plan de estudios (9,97 años para una duración teórica de 5 años).

Por este motivo, es que nos proponemos implementar autoevaluaciones por competencias mediadas por las TIC's en esta actividad académica buscando mejorar la tasa de aprobación y disminuir el índice de repitencia.

Elaboramos las actividades de autoevaluación para las primeras unidades de Análisis Matemático III, las que implementaremos durante el segundo semestre de 2018. Los estudiantes que cursan esta actividad académica, han aprobado un curso de matemática introductoria, Álgebra, Análisis Matemático I y Análisis Matemático II.

Los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar en Análisis Matemático III son:

- a) Elaborar racionalmente algunas nociones básicas de matemática que le serán útiles para otras asignaturas de su carrera universitaria, así como también para el estudio de otros temas de matemática.
- b) Desarrollar su capacidad de comprensión crítica de las herramientas de búsqueda y análisis en el campo de las ciencias aplicadas.
- c) Interpretar y construir modelos matemáticos a partir de problemas técnicos.
- d) Desarrollar una actitud crítica y autocrítica basada en la honestidad intelectual que le permita trabajar con rigor ético, independencia de criterio, confiabilidad técnica y corrección metodológica.
- e) Adquirir capacidad técnica y científica para realizar investigaciones en el ámbito de las ciencias aplicadas.

El primero de los contenidos con que se trabaja en esta actividad académica, son los modelos lineales y las ecuaciones diferenciales de primer orden. En términos de competencias, se

espera que los estudiantes desarrollen competencias para el modelado matemático mediante ecuaciones diferenciales. Disponer de esta competencia, les permitirá predecir una situación futura partiendo de un estado actual de ciertas variables y un comportamiento preestablecido o esperado de las mismas en función del tiempo.

En el primero de los encuentros, en que se comienza a trabajar con los contenidos del curso, se plantea el concepto de modelo matemático y la diferencia respecto de las técnicas de modelado analíticas o cualitativas. Se trabaja con la definición de la hipótesis, sobre la que basará el modelo, la identificación y definición de las variables que intervienen y sus parámetros y por último la definición de las ecuaciones que relacionen las variables en función de la hipótesis.

Nos centraremos ahora en la identificación y definición de las variables. En este punto, se trabaja la diferencia entre variables independientes, dependientes y parámetros. Resulta indispensable que los estudiantes desarrollen como competencia la capacidad de poder identificar y diferenciar el tipo de variables dado que esto condicionará el armado y capacidad de predicción del modelo.

Se describe el porqué, en la mayoría de los casos que se trabajarán en este curso, el tiempo es la variable independiente y como las variables dependientes cambiarán sus valores en función de la variable independiente. Aunque parezca poco atinado, los estudiantes no disponen de esta competencia al cursar Análisis Matemático III dado que se apropiaron de procedimientos mecánicos que aplican ante determinadas situaciones sin pasar por la reflexión crítica que los lleva al aprendizaje significativo.

Por último se desarrolla el concepto de parámetro y los motivos por los cuales los parámetros no se modifican en función de la variable independiente, pero sí podrían hacerlo por otras causas naturales o como producto de la investigación que se lleva a cabo.

Para este tema, nos propusimos como objetivo para la instancia de autoevaluación por competencias verificar que los estudiantes dispongan de la capacidad de diferenciar entre variables independientes, dependientes y parámetros.

Planteamos, tal como señalamos, las actividades de autoevaluación mediante la plataforma Schoology utilizando el recurso de prueba/cuestionario de que dispone la herramienta. Planteamos situaciones problemáticas, mediante una narrativa, en las que los estudiantes tienen que identificar la variable independiente, las dependientes y los parámetros.

La misma plataforma hace la corrección, una vez que se completa la actividad, y describimos, en caso de respuestas incorrectas, los motivos por los cuales no se ha clasificado de manera adecuada a esa variable.

Esperamos con la implementación de estas actividades de autoevaluación por competencias, para las primeras 3 unidades del programa de Análisis Matemático III, mejorar el resultado que venimos obteniendo en la primera de las evaluaciones parciales y mejorar la tasa de aprobación del curso.

3. Conclusiones

Creemos que la inclusión de actividades de autoevaluación por competencias mediadas por tecnología facilita el proceso de desarrollo de competencias en los estudiantes lo cual conduce a la mejora del rendimiento académico y, como consecuencia, la disminución del abandono.

Proponemos la inclusión de las TIC's pero sobre plataformas móviles dado que es el medio de comunicación e interacción que quienes acceden hoy a la educación superior utilizan durante la mayor parte del día. La aplicación de estrategias basadas en computadoras, vuelve a ser un factor discriminante para quienes provienen de los sectores más postergados de la sociedad dado que ya no cuentan con ese recurso en sus hogares. Desde el año 2000, las conexiones a internet por celular comenzaron a superar a las conexiones de red fija, llegando en el 2013 a quintuplicarlas.

Si bien el estudio se llevó a cabo en una carrera de postgrado, se encontró que la utilización de los medios soportados por TIC's refuerzan el desarrollo de un mayor número de las competencias en comparación con los "tradicionales". (Ramos, 2007, p.16)

El mayor obstáculo con el que nos podemos enfrentar es la resistencia de los docentes a modificar sus prácticas pedagógicas basadas en explicación de contenidos o trabajo en aula con resolución de casos prácticos con lápiz y papel.

En la enseñanza de la matemática, en todos los niveles educativos, debemos romper el modelo mediante el cual el objetivo es que los estudiantes dispongan de un conjunto de métodos y procedimientos mecánicos que deben aplicar según el caso que se plantea. En este modelo, la dificultad se centra en la identificación del tipo de problema para acertar con la receta adecuada. Es imprescindible modificar el foco de atención y centrar el proceso de enseñanza en la reflexión y estudio de casos buscando el motivo por el cual operando de cierta manera con las variables se alcanza determinado resultado.

Nuestro proyecto, en Análisis Matemático III, se pondrá en práctica durante el segundo semestre de 2018 y esperamos sirva para mejorar la tasa de aprobación y, como principal objetivo, disminuir el elevado índice de repitencia lo que provoca que la duración real de la carrera sea del doble del tiempo previsto por el plan de estudios.

Referencias

Arriaga, J. (2017, October). PUNTO de INICIO: Una Ayuda "on-line" a los estudiantes con carencias formativas científicas en el acceso a la Universidad. In Congresos CLABES.

Bedoya, A., López, C., & Medina, M. M. (2016, November). Pensar tiene su cuenta: una propuesta de razonamiento lógico para mejorar las competencias matemáticas y de comprensión lectora Beneitone, P. E., César, G., Julia, M., Maida Marty, S., & Gabriela, W. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007 (No. 281.8 BEN).

Bernabe, I. (2008). Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la universidad. TDR Tesis Doctorales en Red.

Chrobak, R. (1998), Metodologías para lograr aprendizaje significativo. Universidad Nacional de Comahue. Editorial EDUCO. Argentina

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas*, 62, 20-23.

García, E. C. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (Vol. 4). Graó.

Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.

Gimeno Santos, M., & Gallego Matas, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de psicodidáctica*, (22), 7-28.

Malbernat, L. R. (2011). TICs en educación: competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante. In VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Olaya, P. C., García, H. H. M., & Carpintero, Á. A. T. (2016, November). Sistema de Medición de Competencias Matemáticas: Estrategia para contribuir al mejoramiento del desempeño académico antes de ingresar a educación superior. In Congresos CLABES.

Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México

Oloriz, M. G., & Fernandez, J. M. (2014, October). Impacto Del Programa De Becas Estudiantiles De La Universidad Nacional De Luján Por Campo Disciplinar. In Congresos CLABES.

Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. Disponible en http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/files/1342825727_3703.pdf

Oloriz, M. G., Lucchini, M. L., & Oloriz, P. F. (2017) Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a una Estrategia de Autoevaluación Basada en Competencias. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Mario_Oloriz/publication/316879625_Aplicacion_de_las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacion_a_una_Estrategia_de_Autoevaluacion_Basada_en_Compentencias/links/59159917a6fdcc963e8399bf/Aplicacion-de-las-

Tecnologías-de-la-Información-y-la-Comunicación-a-una-Estrategia-de-Autoevaluación-Basada-en-Competencias.pdf

Pérez, M. I. I., & Garrido, S. Y. (2011, November). Implementación de un programa piloto para la retención de estudiantes, con base en el desarrollo de competencias de matemática e integración institucional (tal0812). In Congresos CLABES.

Ramos, C. B. (2007). La incidencia de las TICS en el fortalecimiento de hábitos y competencias para el estudio. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (23).

Zingaretti, L., Mansutti, M., & Alzugaray, G. (2016, November). Perfiles de abandono en ingresantes a carreras de ingeniería. In Congresos CLABES.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PRUEBA DIAGNÓSTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN ACADÉMICA PARA LA PERMANENCIA Y EL AVANCE CURRICULAR

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono escolar.

Rodrigo del Valle Martin
Carlos Fuentes Landaeta
Universidad Católica de Temuco
rvalle@uct.cl

Resumen:

La cultura escrita, y en particular la correcta producción de textos, es competencia transversal de todo universitario y una importante herramienta en el proceso de aprendizaje y evaluación. En este marco, en la presente ponencia se expone la estrategia y resultados de la aplicación masiva de una prueba y rúbrica de producción escrita a todos los estudiantes de una universidad del sur de Chile, la que se ha establecido como requisito de titulación. Se describen los procesos y mecanismos utilizados, tanto para la aplicación y corrección del instrumento, como para la información de sus resultados a los diversos actores involucrados, y el uso de estos como un aporte a la gestión académica. Se presentan los principales resultados de los últimos tres años de aplicación destacándose el hecho de que los que alcanzan el nivel de logro requerido en la etapa diagnóstica, muestran luego un promedio de notas y porcentaje de aprobación anual de asignaturas, estadísticamente superior al de los estudiantes que no alcanzan en nivel de logro mínimo exigido en dicha prueba. Se analizan los usos de dichos resultados en la gestión institucional para la reducción del rezago y abandono, en la medida que estos son oportunamente informados tanto a los propios estudiantes como a los jefes de carrera y a los profesionales de la unidad de acompañamiento.

Descriptor o Palabras Clave: Producción escrita, Diagnósticos, Comunicación, Educación Superior, Textos escritos.

1. Introducción

La cultura escrita es parte esencial de toda profesión, y por lo tanto también de la comunidad profesional general y específica en la que los estudiantes universitarios se van formando y comienzan paulatinamente a participar, siendo un elemento relevante de lo que significa pasar a ser gradualmente parte de una 'comunidad de práctica' (Barab, Warren, del Valle, & Fang, 2006; Lave & Wenger, 1991). Grupo humano que posee, entre otros elementos centrales, un lenguaje propio (se adquieren nuevas formas de expresión), que es en gran medida el que da acceso a formas de comprender y la realidad y a identidades compartidas

propias de una disciplina o profesión. Lenguaje en el que ciertamente la producción escrita juega un rol central.

En este contexto, la correcta producción de textos escritos, tanto a nivel de macro como de micro estructura (Van Dijk & Kintsch, 1983), es evidencia de una competencia transversal con la que todo estudiante universitario debe llegar o que debe alcanzar tempranamente en la universidad. Sin esta herramienta fundamental, no es posible con posterioridad el desarrollo de una escritura propiamente académica en el marco de las disciplinas y profesiones. Además, el texto escrito es evidencia de un nivel superior de la competencia comunicativa del hablante en tanto es una unidad compleja en términos comunicativos (Fuenmayor, Villasmil, & Rincón, 2008). El estudiante debe considerar al mismo tiempo diversos elementos y niveles para organizar la información y sus ideas y además lo debe hacer considerando el contexto, audiencia y objetivo que se persigue. En este sentido, la evaluación de la producción de textos escritos puede ser una herramienta relevante para diagnosticar, a un nivel de desempeño complejo, habilidades cognitivas superiores requeridas para alcanzar buenos resultados en la universidad y por lo mismo una contribución para identificar a estudiantes que puedan requerir instancias de acompañamiento para su buen desempeño académico, siendo un factor que contribuya a la mejora de los indicadores de permanencia (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014)

Al mismo tiempo, la producción escrita es una importante herramienta en el proceso de aprendizaje y evaluación, en la gran mayoría de los ámbitos del conocimiento. Como plantea Carlino (2005), es una de las prácticas más relevantes para el aprendizaje y de forma particular en el mundo universitario. Por lo mismo es fundamental que esta dimensión de la competencia comunicativa sea desarrollada en forma intencional. Lo anterior dado su importante valor cognitivo y epistémico, llegando inclusive a afectar la permanencia y el avance curricular de los estudiantes (Fernández & Izuzquiza, 2005). Sin embargo, es una competencia compleja en su aprendizaje y evaluación. Es por ello, que diversas universidades han establecido programas para desarrollar y evaluar la producción escrita, como es el caso por ejemplo de los programas Writing Across the Curriculum (WAC), que han sido extensamente desarrollados en Estados Unidos (Behrens & Rosen, 2013), y más recientemente diversos programas de escritura académica en universidades de América Latina (Ávila Reyes, González-Álvarez, & Peñaloza Castillo, 2013).

Por otra parte, la aplicación de evaluaciones diagnósticas a los estudiantes que ingresan a educación superior ha ido adquiriendo un importancia creciente, incluyendo aquellos asociados a la competencia comunicativa (Gutiérrez et al., 2011). Estos instrumentos, por una parte, permiten elaborar un perfil de ingreso real del estudiante que se incorpora a la universidad, y por otra, usar dicha información, tanto a nivel agregado como individual, para realizar ajustes curriculares como docentes y planificar e implementar acciones de nivelación y acompañamiento para los estudiantes que lo requieran. Lo anterior de modo de que la institución se haga cargo en forma responsable y efectiva del perfil real de estudiantes que recibe y de la posible brecha entre dicho perfil y lo esperado.

De este modo, el foco del presente estudio está en la aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica (prueba y rúbrica de corrección) de producción de textos escritos en educación superior y del uso de sus resultados como una herramienta para la gestión académica que contribuya a la permanencia y el avance curricular de los estudiantes.

2. Método

2.1 Contexto

El presente estudio se desarrolló en la Universidad Católica de Temuco, una institución con 59 años de vida, perteneciente al Consejo de Rectores de Chile y por lo tanto selectiva. Sin embargo, dada su misión y el contexto regional en que se desenvuelve y al que sirve, para la cohorte 2018 el 90% de sus estudiantes son primera generación en la universidad y el 81% pertenece a los 5 primeros deciles de ingresos económicos, con una tasa de permanencia de primer año de 84,5% para la cohorte 2017. En este contexto, la institución aplica desde el año 2008 una serie de instrumentos de diagnóstico a sus estudiantes de primer año (Riquelme, Serrano, Cifuentes, & Riquelme, 2011). Estos incluyen dos pruebas en el ámbito disciplinario (matemáticas y ciencias), dos pruebas en el ámbito de la competencia comunicativa (producción escrita y comprensión lectora), y tres pruebas en el ámbito que se ha definido como 'gestión personal' (hábitos de estudio, autoconcepto y habilidades sociales). Las cuatro primeras pruebas se aplican en forma escrita y presencial y las tres restantes en forma electrónica desde donde el estudiante pueda y decida realizarlas. La producción de textos escritos, dado lo señalado en la introducción en cuanto a su importancia como competencia transversal en la vida académica y como herramienta en el proceso de aprendizaje, es el único ámbito en que los estudiantes deben aprobar la prueba en forma obligatoria durante su formación, siendo un requisito para la obtención de su título profesional.

2.2 Instrumento, procedimiento y participantes

El instrumento, prueba de producción escrita, fue elaborado y aplicado por primera vez el año 2008 en el marco proyecto MECESUP UCT0704 (Riquelme et al., 2011), por un equipo liderado por la Dra. Pilar Molina, siendo posteriormente validado y estandarizado el año 2014 en el marco del proyecto PMI UCT1202 (Riffo, del Valle, Núñez, & Reyes, 2014), ambos con financiamiento del Ministerio de Educación.

Es una prueba que, partiendo desde un enfoque comunicativo del lenguaje y considerando contextos reales, busca que el estudiante evidencie su desempeño en el ámbito de la producción escrita. "La prueba consiste básicamente en la presentación de una temática en torno a la cual el/la estudiante debe escribir un texto expositivo, tarea para la cual dispone de 45 minutos. A partir de la producción de este texto se evalúa la macroestructura: introducción, desarrollo y conclusión y, microestructura: coherencia, cohesión y ortografía (literal, acentual y puntual). La extensión del texto debe alcanzar al menos una carilla (500 palabras aproximadamente) para permitir un análisis adecuado y suficiente información sobre el desempeño de los/las estudiantes." (Riffo et al., 2014, p. 55). Se pide entonces a los estudiantes comunicarse través de un breve ensayo descriptivo, no literario, referido a un tema o problema de la realidad contemporánea de interés general para los participantes, que les es asignado.

Al momento de su matrícula todos los nuevos estudiantes de primer año reciben personalmente información sobre las pruebas diagnóstico que deben rendir. Para el caso de la prueba de producción escrita los estudiantes deben seleccionar un día y horario debiendo rendir la prueba antes del inicio de las clases. Dado que su aprobación es un requisito con el cual los estudiantes deben cumplir, los que no la aprueban tienen posteriormente tres

instancias al año para rendirla nuevamente, una al término del primer semestre y dos al término del segundo semestre.

En el momento de la aplicación los encargados cuentan con un protocolo común, dando las mismas instrucciones a los participantes, en las que se les pide escribir, desde su conocimiento y opinión, un ensayo descriptivo en el cual deben presentar sus argumentos en torno al tema planteado. Además, se les hace entrega de la rúbrica con que su ensayo será evaluado, lo que les permite orientar el desarrollo de su trabajo. Para cada año se define un tema atingente como por ejemplo, 'Educación Superior: ¿una oportunidad o un derecho?' el que se acompaña de algunas preguntas orientadoras.

La corrección de la prueba se realiza en forma manual y está a cargo de profesionales preparados (profesores de lenguaje), quienes deben pasar por un proceso de capacitación en que se calibran los criterios aplicados, corrigiendo todos ellos una copia de la misma prueba, primero por separado y luego discutiendo y consensuando la evaluación realizada. Para ello se utiliza una rúbrica detallada de 4 puntos (insuficiente, suficiente, adecuado, distinguido), para evaluar los seis criterios involucrados. Siendo por lo tanto el puntaje máximo posible 24 puntos y habiéndose establecido como nivel de logro el 50%, por lo que se evidencia una adecuada producción de textos con un mínimo de 12 puntos. La rúbrica fue construida y luego ajustada considerando el nivel final de los mapas de progreso de lenguaje de la enseñanza media en Chile (MINEDUC, 2009). Por lo tanto se esperaría que los estudiantes trajeran la competencia lograda o estuvieran en un nivel muy cercano a lograrlo. Lo anterior a su vez corresponde al nivel 1 de la Competencia Genérica de Expresión Oral y escrita definida por la Universidad (UCT, 2010), la que plantea como un desempeño transversal de todo futuro profesional el que se pueda expresar en forma eficaz y correcta adecuándose a los contextos, para provocar una comunicación efectiva.

3. Resultados

Dado que el instrumento aplicado tiene como propósito contribuir a la gestión y mejoramiento de los resultados académicos, sus resultados son comunicados a diferentes actores de la comunidad universitaria y utilizados como un insumo para la toma de decisiones a distintos niveles. En primer lugar, los resultados individuales son comunicados a los propios estudiantes al inicio del año académico durante la semana de inserción, conocida como semana TEVU (Transición efectiva a la vida universitaria). Lo anterior en el marco de un taller en el ámbito de la gestión personal en que cada estudiante recibe un reporte con los resultados de todas las pruebas diagnósticas antes descritas, incluyendo las seis dimensiones de la producción escrita. Se lo invita a reflexionar en torno a ellos y se le informa de las diferentes instancias para fortalecer su transición académica, tales como, tutorías pares en el ámbito académico, talleres, consejería psicológica o acompañamiento en comunicación oral y escrita.

Asimismo, los resultados generales son informados en una sesión del Consejo de Docencia, que reúne a todos los jefes de carrera, en la forma de un perfil del estudiante y comparándolos con los resultados del año anterior. Luego cada jefe recibe los resultados específicos de su carrera con la información detallada de cada estudiante, de modo que la pueda utilizar en su gestión académica, tanto a nivel pedagógico como curricular y eventualmente para la

atención individual de estudiantes. Los mismos informes quedan a disposición de los profesionales de acompañamiento para ser usados en su trabajo con los estudiantes, tanto para la planificación y diseño de actividades de apoyo, como para los casos individuales.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados de los últimos tres años, los que presentan tendencias similares a los años anteriores de aplicación. Los resultados presentados se obtuvieron de las bases de datos institucionales, considerando a todos los estudiantes matriculados en primer año para las cohortes estudiantes y corresponden al puntaje promedio y puntajes para cada una de las seis dimensiones evaluadas, obtenidos por las cohortes y al porcentaje de estudiantes que alcanzan el logro mínimo en cada cohorte.

Como se observa en la siguiente tabla, dado que la aplicación de la prueba ocurre antes del inicio del año académico, no todos los estudiantes la rinden en la primera oportunidad, sin embargo, en general la tasa de respuesta ha ido creciendo y es superior al 50%. Al mismo tiempo, la tasa de aprobación ha ido disminuyendo, alcanzando un promedio de 59,63% para los últimos tres años. Lo que implica que hay un porcentaje relevante de los estudiantes que ingresa a la universidad sin un desempeño adecuado en esta competencia.

Tabla 1: Resultados generales diagnóstico inicial de Producción de Textos cohortes 2016 - 2017 – 2018.

Cohorte	Estudiantes matriculados en primer año	Estudiantes que rinden la prueba	% que evidencia logro mínimo
2016	2905	1329 (45,7%)	78,0%
2017	2955	1708 (57,8%)	51,2%
2018	3119	1996 (64%)	49,7%

Al hacer el análisis a nivel de puntaje (Tabla 2), se observa que el puntaje promedio alcanzado por aquellos que evidencian la competencia de producción escrita en la etapa diagnóstico alcanza a los 14,9 puntos, en una escala de máximo 24, donde 12 puntos está considerado como un nivel de logro que evidencia el nivel de producción escrita que se espera de los estudiantes al ingresar a la universidad. Por otra parte, los que no evidencian alcanzan en promedio un puntaje 5,5 puntos menor, lo que en una escala de solo 24 puntos es considerablemente menos y estadísticamente significativo. En cuanto al rango, en cada año los resultados arrojan puntajes para el total de la escala, con un mínimo obtenido de 6 y un máximo de 24. La dispersión de los resultados es similar para ambos grupos y creciente a medida que aumentan la cantidad de estudiantes que rinden la prueba.

Tabla 2: Puntajes promedio diagnóstico Producción de Textos cohortes 2016 - 2018.

Cohorte	Puntaje promedio estudiantes que evidencian	Desviación estándar	Puntaje promedio estudiantes que NO evidencian	Desviación estándar
2016	14,9	3,06	10	3,05
2017	14,6	3,34	9,5	3,33
2018	15,2	4,25	8,7	4,25
Total	14,9*	3,55	9,4	3,55

*Diferencia estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$

En cuanto a las seis dimensiones que evalúa la prueba, como se observa en la Tabla 3, y en términos generales las diferencias entre elementos de micro y macro estructura son menores, siendo en todos los casos bajos pero superiores a la 50% del puntaje máximo. Invariablemente las dimensiones que presentan el puntaje más bajo y más alto son Conclusión y Ortografía respectivamente.

Tabla 3: Puntajes por dimensión prueba de Producción de Textos, cohortes 2016-2018.

Cohorte	Introducción	Estructura	Conclusión	Coherencia	Cohesión	Ortografía
2016	2,48	2,38	2,15	2,33	2,46	3,15
2017	2,39	2,43	2,14	2,45	2,52	2,68
2018	2,58	2,55	2,23	2,57	2,49	2,79
Total	2,48	2,45	2,17	2,45	2,49	2,88

Como se observa a continuación, (Tabla 4), al comparar los resultados académicos del primer año de los estudiantes de la cohorte 2017 que aprobaron la prueba diagnóstica y de los que no la aprobaron, se observa una diferencia, que si bien no es amplia, es estadísticamente significativa en favor de los primeros, alcanzando un mayor promedio de notas y un mayor porcentaje de aprobación de asignaturas.

Tabla 4: Promedio ponderado acumulado (PPA) y porcentaje de aprobación de asignaturas de primer año según aprobación de la prueba de Producción de Textos, cohorte 2017.

ESTADO	Estudiantes	%	PPA	% Aprobación asignaturas
Evidencia*	874	51,2%	4,75	84,4%
No evidencia	834	48,8%	4,62	81,7%
Total general	1708	100%	4,69	83,0%

*Diferencias estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$

Al hacer un análisis pormenorizado en cuanto al rendimiento académico y producción escrita, se evidencia que aquellos estudiantes de primer año que alcanzan el nivel de logro requerido en la prueba mostrando un promedio de notas y porcentaje de aprobación anual de asignaturas, estadísticamente superior al de los estudiantes que no alcanzan en nivel de logro

mínimo exigido en dicha prueba, se concentran en cinco facultades, quedando fuera la Facultad de Ingeniería, y de Ciencias Jurídicas Económicas y Administrativas y el programa de Bachillerato, casos donde incluso el resultado es el inverso.

Tabla 5: Promedio ponderado acumulado (PPA) y porcentaje de aprobación de asignaturas de primer año según aprobación de la prueba de Producción de Textos, según facultad, cohorte 2017.

Facultad	Evidencia			No evidencia		
	N	PPA	Aprobación asignaturas	N	PPA	Aprobación asignaturas
Arquitectura, artes y diseño	51	4,56	83,3%	48	4,29	77,1%
Ciencias de la salud*	118	4,90	88,4%	71	4,52	81,4%
Ciencias jurídicas, económicas y administrativas	132	4,84	84,1%	62	4,97	89,1%
Ciencias sociales y humanidades*	75	4,62	85,7%	60	4,13	73,7%
Educación*	121	5,15	90,5%	145	4,76	83,9%
Ingeniería	148	4,31	74,8%	94	4,34	75,4%
Recursos naturales*	62	4,43	82,8%	59	4,12	73,2%
Técnica*	75	5,27	92,8%	158	4,93	86,4%
Bachillerato	92	4,65	80,6%	137	4,77	83,6%
Total general	874	4,75	84,4%	834	4,62	81,7%

*Diferencias estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$.

Finalmente, como una forma de analizar la evolución de los estudiantes que reprueban el diagnóstico inicial, y los posibles efectos de su participación en las actividades académicas de su primer año de universidad, en la Tabla 6 se presentan los resultados de aquellos estudiantes que vuelven a tomar la prueba durante el mismo año (fin del primer o segundo semestre). Como se observa, de aquellos estudiantes que voluntariamente vuelven a tomar la prueba en primer año, un alto porcentaje (89,9%) logra los desempeños esperados al cabo de un semestre (la gran mayoría) o de un año en la universidad.

Tabla 6: Progresión de estudiantes que reprueban y rinden nuevamente la prueba de Producción de Textos, cohortes 2016 y 2017.

Año	Estudiantes que no evidencian la competencia en la aplicación diagnóstica	Estudiantes que no evidencian y que vuelven a tomar la prueba el primer año de su carrera	Estudiantes que vuelven a tomar la prueba y evidencian al final del primer año	Estudiantes que no evidencian al final del primer año
2016	293	127 (43,3%)	120 (94,5%)	7 (5,5%)
2017	834	150 (18%)	129 (86%)	21 (14%)
Total	1127	277	249	28

4. Discusión y conclusiones

El foco del presente estudio está en el uso de un instrumento para evaluar producción escrita en estudiantes universitarios de primer año y de sus resultados como insumo para una mejor gestión académica. En cuanto a los resultados, el hecho de que cada año haya porcentaje cercano a la mitad de los estudiantes que ingresa a la universidad y rinden el diagnóstico sin evidenciar un desempeño adecuado en esta competencia implica importantes desafíos a nivel de docencia, curricular y de acompañamiento. Si bien no todos los estudiantes rinden la prueba en la etapa diagnóstica, es razonable suponer que los que no la rinden no están necesariamente mejor preparados que el promedio e incluso es plausible que muchos de ellos no la rinden porque no se sienten preparados para hacerlo.

En la misma línea, el hecho de que los resultados académicos del primer año de universidad de los estudiantes que aprobaron la prueba diagnóstica y de los que no la aprobaron, presente una diferencia, estadísticamente significativa en favor de los primeros, es evidencia, al menos correlacional, a favor de la idea de que la producción escrita es un elemento relevante en los procesos de aprendizaje en educación superior y por lo tanto digno de ser monitoreado y promovido.

En cuanto a las diferencias por área disciplinaria, si bien los datos no son concluyentes, y algunas facultades poseen carreras en más de un área, parece ser evidente que en las carreras del ámbito de la matemática un buen desempeño en la producción de textos escritos no va necesariamente asociado a un buen rendimiento académico, al menos en primer año y en el contexto de este estudio.

Por otra parte, desde una perspectiva del valor que puede tener la entrega oportuna y uso de los resultados de los diagnósticos y de las acciones que se puedan generar a partir de ellos, la evidencia muestra un alto nivel de mejora en los estudiantes que reprueban el diagnóstico y vuelven a tomar la prueba durante el año. En ese contexto, dado que un estudiante que aún no puede evidenciar un nivel básico de la competencia comunicativa en el ámbito de la producción escrita es claramente un estudiante con mayor riesgo de fracaso académico y por lo tanto de deserción, los resultados constituyen un éxito académico, en parte importante fruto de un trabajo focalizado, como elemento que puede constituir un posible efecto atenuante del rezago y el abandono y por lo tanto ser también un logro en términos de equidad.

Sin embargo, los resultados muestran también que este potencial se ve debilitado por el porcentaje relativamente bajo de estudiantes que vuelven a rendir la prueba, con la falta de información que eso conlleva. En ese sentido, se hace un imperativo mejorar el porcentaje de estudiantes vuelven a tomar la prueba el mismo año, lo que requiere evaluar caminos de perfeccionamiento de estos procesos, como por ejemplo normar para que la prueba sea un requisito que se debe aprobar al término del primer año o del primer ciclo formativo, y no solo al momento de la titulación.

Finalmente, la aplicación del instrumento puede constituir una contribución importante a la gestión institucional para la reducción del rezago y abandono, en la línea de lo observado en

investigaciones previas (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), en la medida que los resultados son informados tanto a los propios estudiantes (aporte a una autonomía progresiva), como a los jefes de carrera y a los profesionales de la unidad de acompañamiento, en particular del área de lenguaje. Muestra de lo anterior es el uso de los resultados de esta y otras pruebas diagnósticas como aporte para los procesos de acreditación, por ejemplo como elemento relevante para la construcción de un perfil de ingreso, como evidencia de los efectos de la formación y acompañamientos en el desarrollo de la competencia comunicativa y, fruto de lo anterior, también como elemento de ajuste de los planes de estudio. Sin embargo, aún persiste el desafío de mejorar el uso de la información obtenida y su disponibilidad, tanto para la mejora de los procesos formativos, como para diversos procesos de investigación.

En suma, el uso de un instrumento como el analizado en el presente estudio, el que se conozcan sus resultados por parte de los distintos actores del proceso educativo (estudiantes, académicos, profesionales) y que su aprobación sea requisito de titulación, contribuyen a generar en ellos conciencia de la importancia de una comunicación eficaz y correcta en el proceso de aprendizaje y como competencia genérica del futuro profesional. La gran mayoría lo cumple al término del primer año, pero se instala su importancia y se verifica que así sea. Próximos estudios con la misma población deben apuntar a determinar si existe una relación entre esta experiencia y el aumento de la retención.

Referencias

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 537-560.
- Barab, S., Warren, S., del Valle, R., & Fang, F. (2006). Coming to Terms with Communities of Practice: A definition and operational criteria. In J. Pershing (Ed.), *The Handbook of Human Performance Technology: Principles, Practices, and Potential* (3rd ed., pp. 640-664). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Behrens, L., & Rosen, L. J. (2013). *Writing and reading across the curriculum* (12th ed.). Boston: Pearson.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, G., & Izuzquiza, M. V. (2005). *La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario*. Paper presented at the Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187.
- Gutiérrez, A., Vega, A., Jara, E., Faúndez, F., Valassina, F., Vargas, G., . . . del Valle, R. (2011). Evaluaciones Diagnósticas Aplicadas a Estudiantes que Ingresan a Primer Año de Universidad. In L. E. González (Ed.), *El Proceso de Transición entre la*

Educación Media y Superior Experiencias Universitarias (pp. 75-138). Santiago, Chile: CINDA.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge England ; New York: Cambridge University Press.

MINEDUC. (2009). *Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media*. Santiago, Chile.

Riffo, B., del Valle, M., Núñez, M. C., & Reyes, F. (2014). *Convenio de desempeño UCT 1202, Informe técnico N° 4, Manuales*

pruebas de diagnóstico. Retrieved from Temuco, Chile:

Riquelme, P., Serrano, G., Cifuentes, H., & Riquelme, L. (2011). *Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la Universidad Católica de Temuco*.

UCT. (2010). *Competencias Genéricas para la formación de profesionales integrales* (Segunda ed.). Temuco, Chile: Dirección General de Docencia, Universidad Católica de Temuco.

Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA, UNA
EXPERIENCIA DOCENTE DESDE EL MODELO DIDÁCTICO
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS QUE TRANSFORMA
NUESTRAS ACTITUDES HACIA LA VIDA**

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono escolar.

Diego Armando Nicasio Tovar
Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León
da.nicasio@ugto.mx

Berta Lucía Robledo Muñoz
Colegio de Nivel Medio Superior, Universidad de Guanajuato
bertarobledo@ugto.mx

Resumen. Hablar de evaluación en el sentido educativo provoca en lo general un malestar que sopesa a quienes se ven involucrados en ese proceso. La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta la reunión sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones (Cassany, 2002). Si a este proceso le adicionamos una enseñanza enfocada hacia un aprendizaje basado en problemas, mediante experiencias de exploración en actividades lúdicas que desencadenan procesos de reflexión y liberan tensión en el proceso de enseñanza - aprendizaje, dentro del estudio de la química; podríamos hablar de un proceso innovador y motivante que nos transforma tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje, encaminando nuestra formación hacia el desarrollo de actitudes para la vida. En el nivel medio superior el área del conocimiento que más problemas presenta es el área de las ciencias naturales y exactas, estos problemas ocasionan un retraso en el avance curricular y en algunos casos es motivo de deserción, expulsión y abandono escolar. Durante tres años se han implementado actividades lúdicas en la enseñanza de la materia de química para reducir el estrés, desagrado y complicaciones que se tienen generalmente al estudiar este tipo de materias. La evaluación final del curso se hace de manera externa por parte del subsistema, lo que elimina las subjetividades que los profesores pueden tener al momento de evaluar. Se analizó el resultado de las evaluaciones finales de los grupos en los que se trabajó estas actividades y algunos resultados son los siguientes: en el año 2016 alrededor del 80 % de los alumnos obtuvieron una calificación mayor a 70/100 en el bloque relacionado a las actividades lúdicas aplicadas. En los años 2017 y 2018 el número de

alumnos que obtuvieron una calificación general de todo el curso superior a 60/100 fue de 57 % y 74 %, mientras el general de la escuela fue de 38 % y 41 %, respectivamente. El uso de actividades lúdicas ha permitido aumentar el desempeño de alumnos de nivel medio superior en las evaluaciones de la materia de química, reduciendo el número de alumnos que se atrasan en esta área y posteriormente abandonan el estudio.

Descriptor o Palabras Clave: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo, motivación, actividades lúdicas.

1. Introducción

Empezar a pensar en un maestro creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso de este proceso en cada alumno, crítico con su propia actuación, impulsor de proyectos de enseñanza significativos, motivador de habilidades en la investigación (Cacho, 2010); constructor de personas autónomas y ciudadanos comprometidos, solidario con el actuar honesto de los otros, impulsor de planes emprendedores, respetuoso de la diversidad cultural y promotor de una identidad nacional cívica (Mélích, 1994), es el primer paso en el logro e impulso de una revolución educativa en bien de la sociedad que conformamos y que puede incorporarse sin miedo a la internacionalización que se le demanda en la globalidad, con la seguridad que sabrá defender sus raíces y llevarlas como estandarte en la noble profesión que desempeña y en el orgullo nacional que sus pupilos sabrán demostrar en cualquier escenario que enfrenten (Mercado, 2007).

En nuestra institución y como parte de todo proceso de enseñanza, cuando visualizamos una asignatura de trabajo, como es en nuestro caso, la relacionada con la química; nos planteamos una cuestión vital dentro de los procesos que siguen los alumnos para aprender, de tal forma que le resulte significativo y le ayude a mejorar sus esquemas mentales en torno a lo que sabe. En ese sentido y para comprender mejor lo que vamos a realizar en el curso, es relevante considerar ¿para qué enseñamos?, ¿qué tan relevante es para el estudiante comprender los fenómenos químicos en la vida cotidiana?, ¿qué contenidos de aprendizaje le serán necesarios para continuar su proceso formativo como profesional y como ser social? Las respuestas a estas cuestiones comienzan a clarificarse cuando planteamos en nuestro trabajo *¿qué evaluamos?* Y detectamos que evaluamos los conocimientos iniciales del alumno, su proceso de aprendizaje, los resultados finales conseguidos, el procedimiento utilizado por el profesor, el material empleado, la misma programación y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo. Cada uno de estos factores toman un peso específico en el trayecto de construcción del conocimiento dentro del proceso de aprendizaje, por ello es de vital importancia que cuando realizamos la planeación nuestra asignatura, tengamos claro cada uno de estos puntos, con la finalidad de entender los pasos que habremos de seguir en la consecución del éxito de nuestro alumno en relación al campo formativo en que queremos incidir.

Un segundo momento en el trabajo que realizamos como facilitadores del aprendizaje es tener claro el instante de *¿cuándo evaluamos?* Evaluamos de forma continua: al empezar el curso, durante el curso y al acabar el curso. Pero hay que recordar que la evaluación tiene finalidades diferentes y por consiguiente, será necesario obtener informaciones distintas. Por

ello, al empezar el curso, determinamos un proceso de *evaluación inicial*; ésta tiene un valor de diagnóstico, mas no es relevante sino considera de primer momento, los aprendizajes previos del alumno, de este primer factor se desprende la gama de pormenores que comenzaremos a explorar para fortalecer o transformar eso que el alumno trae ya consigo. Esta información nos sirve para tener un acercamiento hacia el alumno, y no sólo en su bagaje cognitivo, sino también cultural: situación familiar, su historia escolar, sus aptitudes, sus dificultades, sus intereses, su actitud hacia la escuela entre otras cosas. Esta fase nos es favorable para adecuar progresivamente nuestra planeación de contenidos a las necesidades cambiantes de los alumnos de un curso a otro. La flexibilidad en el proceso de planeación, ha de darnos esa facilidad y pauta para identificarnos con el alumno y dar el seguimiento pertinente a las necesidades de formación que requiere en nuestra asignatura. Durante el curso necesitamos saber si los alumnos progresan, si están motivados, si el ritmo de la clase los anima, si se cumplen los objetivos formulados en los plazos adecuados, si los alumnos son conscientes de su progreso y de los elementos que les ayudan a progresar, etc. Este tipo de evaluación es el que tiene más valor educativo, porque nos permite desarrollar la toma de conciencia de alumnos y profesores, de esta manera modificamos todo lo que sea conveniente dentro del proceso para favorecer la significatividad del aprendizaje, a esto se le denomina *evaluación formativa*. En muchos casos, la evaluación determina la promoción a otro nivel. Tiene poca incidencia en el proceso educativo como proceso de evaluación, pero es de gran significatividad para tomar un referente en la toma de decisiones sobre lo que se hizo bien o lo que se hizo mal. A este evento se le denomina *evaluación final* (Casanny, 2002).

El aprendizaje basado en problemas (ABP), se define como una metodología docente apoyado en situaciones específicas y reales que buscan la resolución de problemas, a través de la aplicación de situaciones cotidianas. Por lo tanto, se hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de los retos diarios siempre con una visión colectiva. El ABP trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos orientados a problemas que precisen de la aplicación de métodos analíticos que tengan en cuenta todo tipo de relaciones y vinculaciones. (VIU-UNIVERSIDAD) En este sentido la explicación de los fenómenos relacionados a la química es sumamente dúctil de transferirse en este tipo de metodología. El binomio enseñanza- aprendizaje dentro del ABP se fundamenta en tres elementos: 1. APRENDER ES UNA EXPERIENCIA SOCIAL, por lo que se enriquece con las experiencias de los otros, los recursos compartidos y las prácticas sociales comunes. 2. EL CONOCIMIENTO ES CONTEXTUAL en este sentido es de alta significatividad que los elementos que se tienen en el entorno y la cultura donde tienen lugar sean una herramienta clave de enseñanza y aprendizaje. 3. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS SON AUTÉNTICAS, esto implica el reto creativo del docente, para que ponga en juego sus habilidades pedagógicas y sea capaz de crear situaciones de aprendizaje que el alumno pueda desarrollar poniendo en juego su potencial cognitivo, emocional y físico, de tal forma que logre adquirir y ampliar sus propias habilidades, desarrolle su estructura mental y su inteligencia emocional y cognitiva.

En el modelo pedagógico de aprendizaje basado en problemas y los procesos de evaluación, permite tener una amplia gama de acción por parte del alumno pues, sustentado en el

planteamiento de problemas que detonen su creatividad, que satisfagan su necesidad de conocimiento, que le ayuden a desarrollar las habilidades suficientes para la búsqueda de información y finalmente estructure y proponga una solución a la problemática planteada; nos permite, desde diversos ángulos, potenciar una multiplicidad de actitudes que se necesitan no sólo en la vida escolar, sino en las prácticas sociales ya sea laborales o sociales: el trabajo en equipo, colaborativo, reflexivo, práctica de valores diversos como la responsabilidad, solidaridad, tolerancia, respeto, etc. Estimula en pocas palabras la capacidad y autonomía del alumno para construir y definir sus estilos de aprendizaje.

ABP nos ha permitido observar en los alumnos involucrados una significativa mejora en procesos de aprendizaje como el análisis, la reflexión, el pensamiento crítico, la síntesis y la evaluación, dominio de conceptos y contenidos propios de la materia, habilidades para identificar, analizar y solucionar problemas, capacidad para detectar sus propias necesidades de aprendizaje. El docente asume un rol de tutoría y acompañamiento que le permite dosificar de acuerdo a las necesidades de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y momentos clave en que introduce un mejor apoyo a los alumnos. No sólo observa, se involucra y propone; está a la expectativa de su involucramiento y sabe cómo guiar al alumno para que aprenda de forma autónoma.

3. Metodología

Durante tres años en la materia de química 1 se han aplicado diferentes actividades lúdicas siguiendo el modelo ABP cuyos inicios se remontan a las prácticas en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's. (ITESM, 2002) donde se planteaba que:

- Uno de los principios del ABP es el entendimiento de situaciones reales que se da a partir de las interacciones con el medio ambiente.
- Los conocimientos son introducidos en relación a un problema y los alumnos pueden observar su propio avance en el desarrollo de conocimientos, concientizándose de su propia formación.
- El alumno adquiere una actitud positiva hacia el aprendizaje y se fomenta el aprendizaje autónomo.
- El aprendizaje se orienta a situaciones reales para solucionar o mejorar situaciones a manera de retos, problemas o tareas.
- El aprendizaje se centra en los alumnos.
- Se fomenta el aprendizaje colaborativo y permite enfocar el aprendizaje a situaciones reales e identificar deficiencias en el conocimiento.
- Estimula el sentido de colaboración para alcanzar metas en común.

Con base en los objetivos y características del ABP, al alto índice de reprobación y el retraso curricular en la materia de química 1 se diseñaron diferentes actividades a fin de mejorar la situación de esa unidad de aprendizaje en la comunidad estudiantil. En el año 2016 se propuso por los mismos alumnos a manera de reto deletrear el nombre de los compuestos químicos inorgánicos en un concurso intergrupales en equipos, esta actividad duro alrededor de 8 horas clase con cada uno de los cuatro grupos participantes. Esta actividad abarcó los temas del cuarto bloque del programa. Para evaluar los resultados de la aplicación de la actividad se compararon los resultados de las evaluaciones externas con los grupos del año anterior (2015)

y una comparación entre los alumnos que participaron activamente y los que no participaron en la actividad. Los resultados se muestran en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1. Comparación de los resultados de grupo con (2016) y sin (2015) concurso de deletreo

Año	2015			2016			
	G	P	M	DE	P	M	DE
2-A		6.36	6.00	1.28	6.86	7.00	1.73
2-B		5.88	6.00	1.33	7.07	7.00	1.80
2-C		5.70	6.00	1.96	6.98	7.00	1.52
2-D		6.29	6.00	1.36	6.46	7.00	1.70

G: Grupo, P: Promedio, M: Mediana, DE: Desviación estándar

Los resultados del año de aplicación superan en la media en un punto a los del año anterior en el cual no se aplicó la actividad de aprendizaje.

Tabla 2. Comparación de resultados en los grupos participantes y no participantes, del concurso de deletreo de elementos.

Año	No participaron			Sí participaron			
	G	P	M	DE	P	M	DE
2-A		6.53	7.00	1.57	7.82	8.00	1.89
2-B		6.33	6.00	1.95	8.00	8.00	1.05
2-C		6.89	7.00	1.45	7.60	8.00	2.07
2-D		5.77	6.00	1.66	7.67	8.00	0.98

G: Grupo, P: Promedio, M: Mediana, DE: Desviación estándar

En el caso de la comparación de los alumnos que participaron activamente contra los que no, la diferencia el promedio es de alrededor de una unidad mayor en favor de los alumnos que participaron vivamente en la actividad.

En los años 2017 y 2018 se asignaron a los alumnos actividades en donde tenían que identificar los elementos a partir de sus descripciones, posición en la Tabla periódica, necesidad en el cuerpo humano porcentaje de abundancia en la naturaleza y/o el universo y los síntomas que se presentan por causa de una exposición (envenenamiento) aguda o crónica. Los alumnos a partir de las actividades asignadas buscaban la información para poder resolver el problema en cuestión dependiendo del tema revisado en clase. Para evaluar los resultados de estas actividades se compararon los promedios de las evaluaciones globales de la materia que se hacen de manera externa para los grupos con los que se trabajó la actividad y para los que no. La síntesis de los resultados se muestra en las Tablas 3 y 4, se resalta en color naranja los grupos con lo que se trabajaron las actividades.

Tabla 3. Resultados de evaluación global para la materia de química en el año 2017

Grupo	Promedio	Total de alumnos	Aprobados con 60 puntos	Porcentaje de aprobación
2-A	59.30	43	25	58.14

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

2-B	60.59	42	22	52.38
2-C	62.53	42	26	61.90
2-D	50.31	42	9	21.43
2-E	54.47	43	20	46.51
2-G	49.68	41	9	21.95
2-H	48.33	43	14	32.56
2-I	43.45	43	6	13.95
2-J	59.39	37	21	56.76
2-K	52.90	39	12	30.77
2-L	48.99	39	5	12.82

Tabla 4. Resultados de evaluación global para la materia de química en el año 2018

Grupo	Promedio	Total de alumnos	Aprobados con 60 puntos	Porcentaje de aprobación
2-A	54.80	43	16	37.21
2-B	56.33	40	15	37.50
2-C	75.92	44	39	88.64
2-D	62.50	42	25	59.52
2-E	59.51	46	19	41.30
2-G	57.24	37	14	37.84
2-H	52.56	39	14	35.90
2-I	46.39	38	5	13.16
2-J	55.00	35	11	31.43
2-K	52.81	40	7	17.50
2-L	55.67	38	13	34.21

Los resultados de la evaluación global externa en general fueron mayores para los grupos donde se aplicó la actividad, en ellos se puede observar como en estos grupos en número de alumnos con un resultado mayor a 60. No se incluyen los resultados del grupo F porque pertenecen a otro plan de estudios y el temario de la materia de ese semestre no es el mismo. De acuerdo con (Vaschetto, 2017) la generación de participación, autonomía y poder de decisión de los estudiantes favorece la formación de estudiantes en el área de química. Lo anterior se ve reflejado con mayores porcentajes de aprobación y menores porcentajes de reprobación, atraso y deserción. Los resultados de (Rodríguez, 2016) afirman que los estudiantes de una carrera en química que tienen una mejor percepción de la propia capacidad presentan un efecto protector y que éste favorece la continuidad en los estudios, en este caso del área de química.

El ABP permite que los estudiantes desarrollen mayor confianza en su desarrollo académico y mejore su percepción ante unidades de aprendizaje complejas. Los resultados de los tres años en los que se han implementado las actividades de aprendizaje tomando como referencia el modelo ABP han permitido que los alumnos de estos grupos aumenten su porcentaje de

aprobación en la materia de química 1, mejorando la permanencia de los alumnos en la escuela y reduciendo el retraso curricular que suele presentarse en este tipo de materias,

Conclusiones

Hemos observado que los alumnos se encuentran en constante reflexión debido a la serie de preguntas guía con que se va orientando su trabajo. Cada sesión de clase es un espacio de discusión continua donde se presentan las conjeturas de los alumnos respecto al tema abordado y la orientación del docente para fortalecer los argumentos de los alumnos quienes como producto de sesiones escriben sus conclusiones, esquematizan sus ideas, elaboran cuestionarios con momentos clave, organizan líneas del tiempo, hacen maquetas o carteles de integración de información y participan activamente en las actividades diseñadas para el curso.

Al final de cada sesión se abre espacio para recuperar los momentos clave del estudio de los fenómenos químicos en cuestión y se dan las asesorías necesarias para fortalecer lo que no haya sido consolidado. De esta forma sumativamente el alumno tiene la oportunidad de analizar sus tareas realizadas y las que dejó pendientes para poderlas terminar y tener una propia visión de su trayecto formativo en la asignatura. El docente, mediante su lista de cotejo y rúbricas de seguimiento, puede orientar al alumno a ver sus propios alcances o limitantes y con ello fortalecer lo que hizo bien y modificar lo que no haya alcanzado a terminar para reforzarlo. Por ello cuando realizan una evaluación externa, tienen nociones más amplias de la repercusión de sus tareas académicas y con ello su desempeño es mejor que el de otros compañeros que no han tenido el mismo trayecto formativo.

El papel del docente en este ejercicio es el de facilitador el proceso, acompañante y evaluador constante, entre más de cerca siga el proceso de los alumnos, mayor habilidad tendrá para brindar los apoyos que se le vayan requiriendo en el transcurso. Así los alumnos que requieren mayor apoyo tendrán el seguimiento continuo del asesor y de los compañeros de grupo; pero el alumno que logra consolidar sus estrategias de forma autónoma podrá avanzar con mayor facilidad y será una carta fuerte para ser monitor de otros a quienes puede orientar con ayuda del maestro.

La evaluación en cualquier rubro será siempre una palabra que nos genere sentimientos encontrados, por un lado la inquietud de conocer cuáles son los resultados de los alumnos en la asignatura que se aborda y bajo la tutoría que se les brinda; los resultados de los otros alumnos al interior del plantel o de otros alumnos en relación al subsistema. El ejercicio de comparaciones basado en estos procesos que se valoran por la Dirección General de la institución y a partir de ello, se toman decisiones en política educativa (Lozano, 2007) desde asignación de presupuestos, modificación a programas o permanencia del docente; incluso, para determinar políticas de retención del alumnado en relación al aprovechamiento que logran en asignaturas que impactan fuertemente en el rubro del abandono escolar, como lo son las relacionadas con las ciencias exactas. Los alumnos aprenden a aprender y con ello transforman sus actitudes de forma positiva, hacia el estudio de las ciencias duras, mejorando significativamente sus desempeños.

Bibliografía:

- Cacho Alfaro Manuel, (2010) “Enfoques metodológicos de la investigación educativa”, Edic. De la Noche, México.
- Cassany, Daniel, et al. (2002), “Enseñar lengua”. Barcelona, Graó. pp. 74-77.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (2002), “ABP como técnica de aprendizaje”, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Lozano, Andrés, et al. (2007), “Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento”, México: Ediciones Pomares- UPN
- Mélich, Joan-Carles, (1994), “Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana”, Barcelona, Antrophos.
- Mercado Cruz, Eduardo, (2007), “Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la escuela Normal”, México, Plaza y Valdés Editores.
- Rodríguez María et al., (2016), “Relación entre Motivación y Egreso de Carreras de Química”, Congresos CLABES 2016, [En línea], 0 (2016): s. p. Web. 20 agosto. 2018, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1305/1778>
- Vaschetto Eliana G. (2017), “Aprendizaje Integrado, del Aula al Laboratorio. trabajo práctico sobre la síntesis de nanomateriales”, Congresos CLABES 2017. CLABES 2017, [En línea], 0 (2017): s. p. Web. 20 agosto. 2018, recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1305/1778>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

DIMINUIÇÃO DA EVASÃO DECORRENTE DO USO DE AVALIAÇÕES FORMATIVAS EM SISTEMA INFORMATIZADO DE DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS

Línea 3: Práticas curriculares para la reducción del abandono.

Dilermando Piva Jr.
Centro Paula Souza, FATEC-ITU, São Paulo, Brasil.
pivajr@gmail.com

Cortelazzo, Angelo Luiz
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, Brasil.
alcortelazzo@hotmail.com

Resumo. O Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA) é uma ferramenta computacional criada para auxiliar as atividades docentes na aplicação constante de suas avaliações. Ele pode contribuir de forma decisiva quando uma atividade curricular é desenvolvida com o uso de metodologias ativas de aprendizagem e de avaliações formativas e personalizadas para cada matriculado em relação aos conceitos tratados em aula. Também realiza a elaboração de relatórios ao docente, que permitem uma retomada dos conceitos não assimilados, o reforço daqueles com alguma dificuldade, ou a percepção concreta do que foi incorporado pelos alunos. O SAA foi utilizado inicialmente em 2016 em uma turma de estudantes da disciplina de “Fundamentos de Tecnologia da Informação (TI)” do curso superior de tecnologia em Gestão de TI de uma Faculdade de Tecnologia de São Paulo e essa turma obteve nota média 41% maior do que a turma em que o sistema não foi usado (6,38 e 4,53, respectivamente). Em 2017, o Sistema foi utilizado apenas como forma auxiliar da disciplina, com peso relativo de 20% de sua nota final, o que não trouxe melhorias significativas na nota final obtida pelos estudantes. Entretanto, quando utilizado como forma única para a composição da média final, no primeiro semestre de 2018, o SAA revelou um aumento de 61% no desempenho da turma em relação a ofertas anteriores (nota média final de 3,73 para 6,00 em uma escala de zero a dez). A evasão de alunos ultrapassa a 60% dos ingressantes no 6º e último semestre do curso e se concentra no 1º (30%) e 2º (15%) semestres do mesmo. Desse modo, a evasão inicial representa praticamente 3/4 da evasão total do curso. Além disso, foi verificado que praticamente metade da evasão do primeiro semestre ocorre no primeiro mês de aula, sugerindo que um maior esforço institucional deva ocorrer nesse período. Quando foram aplicadas as avaliações formativas, aplicadas pelo SAA, houve uma diminuição de 33% da evasão no semestre de ingresso (de 12 para 8 estudantes). Deste modo, esse maior acompanhamento, possibilitado pelo uso do SAA, se mostrou eficiente e reforçou

a ideia de que uma maior sensação de pertencimento ao curso, o desenvolvimento de um espírito de turma, e um tratamento constante e personalizado do processo de ensino-aprendizagem, contribuem para a diminuição da evasão, em especial no ano de ingresso no Curso Superior.

Palavras Chave: Evasão, Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA), Avaliação Formativa, Metodologias Ativas de Aprendizagem.

1. Introdução

Há várias formas de avaliação e elas podem ter um papel importante para o diagnóstico, o acompanhamento, a classificação, ou a retroalimentação de procedimentos acadêmicos, inclusive do projeto pedagógico institucional e de cursos. Dentre elas, avaliações diagnósticas, somativas e formativas são as mais comumente utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem (Cortesão, 2002; Amante & Oliveira, 2016, Silva & Mendes, 2017).

As avaliações formativas demandam maior trabalho docente, mas elas podem representar um diferencial positivo na aprendizagem já que fazem o acompanhamento da evolução do discente ao longo da atividade curricular em que o mesmo está matriculado (Freitas, Costa & Miranda, 2014). Esse acompanhamento permite que o docente detecte muito mais rapidamente as dificuldades encontradas pelos alunos e insira conteúdos e atividades que auxiliem para a sua eliminação na aula imediatamente seguinte. Essa rapidez para a correção das falhas leva, em geral, a um melhor desempenho na avaliação da aula seguinte e cria um círculo virtuoso onde o aluno não tem a sensação de fracasso, único e irremediável, que sente ao final do desenvolvimento de sua atividade nos acompanhamentos tradicionais e, em consequência, traz reflexos positivos para a diminuição da evasão (Piva Jr., Cortelazzo & Freitas, 2017).

Entretanto, em turmas muito numerosas, com o trabalho docente cada vez mais exaustivo na educação superior, fica difícil utilizar avaliações formativas sem que haja o apoio de recursos tecnológicos. Foi nesse contexto que o Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA) foi concebido e vem sendo desenvolvido desde 2016, quando foi utilizado para viabilizar o uso de avaliações formativas no desenvolvimento da disciplina de algoritmos em cursos superiores de tecnologia com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, especialmente a sala de aula invertida (Piva Jr., Cortelazzo, Freitas & Bello, 2016).

Pelo exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a oferta de uma disciplina de primeiro semestre, quando normalmente a taxa de reprovação e de abandono são elevadas, a partir do uso do SAA como ferramenta para a viabilização do trabalho docente. A ferramenta foi utilizada como recurso para a elaboração das avaliações ao final de cada aula da disciplina, ministrada com a aplicação de metodologia ativa de aprendizagem, bem como para a elaboração de relatórios para análise por parte do docente.

2. Metodologia

Desde o ano de 2008, a Faculdade pública escolhida para este trabalho oferece 80 vagas semestrais para ingresso no Curso de graduação em Gestão da Tecnologia da Informação (GTI), das quais 40 no período matutino e 40 no período noturno. O Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA) foi utilizado para o acompanhamento da disciplina de Fundamentos de Tecnologia de Informação (FTI) do 1º semestre do Curso, a partir do ano de 2016, viabilizando a utilização de avaliações semanais e o uso da metodologia “*flipped classroom*” ou sala de aula invertida para o desenvolvimento dessa disciplina. O uso da metodologia foi feito na totalidade de seu desenvolvimento ou de forma auxiliar, em cerca de 20% das aulas.

Para os estudos, foi determinado inicialmente o perfil do abandono ao longo dos seis semestres letivos sugeridos para o término do Curso e detalhado o abandono ao longo do primeiro semestre de oferta, expresso em número de alunos evadidos a cada duas semanas de aulas.

Além da evasão, foram calculadas as médias finais dos estudantes, com comparação desse desempenho com aquele obtido anteriormente e aplicados questionários para a verificação do grau de satisfação dos estudantes e professores.

3. Resultados e discussão

No Brasil, o curso de graduação em Gestão de Tecnologia da Informação (GTI) é classificado no eixo tecnológico de Informação e Comunicação que compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações (MEC, 2016). Esses cursos se desenvolvem com atividades curriculares ligadas à informática e novas tecnologias, e necessitam conteúdos ligados a matemática discreta, algoritmos e, o curso da Instituição estudada tem, em seu primeiro semestre, a oferta da disciplina de Fundamentos de Tecnologia de Informação (FTI).

O curso estudado tem uma demanda bastante constante. Nas sete ofertas semestrais desde 2015, a relação de candidatos por vaga foi de $1,5 \pm 0,1$ para o curso matutino e de $3,5 \pm 0,4$ para o período noturno. Por conta dessa relação, em geral, as turmas do período noturno apresentam notas melhores nas disciplinas cursadas, especialmente no início dos cursos. Além disso, as médias das notas obtidas nas disciplinas pelos alunos são, também, muito semelhantes, o que facilita uma comparação entre diferentes turmas do mesmo período, a despeito das avaliações não serem realizadas com pré-checagens ou à luz da teoria de resposta ao item (TRI) que viabilizaria essa comparabilidade de uma maneira academicamente aceita e embasada (Castro, 2017).

Na utilização do SAA, a cada semana a ferramenta era acionada para que fossem construídas randomicamente, a partir de um banco de questões previamente elaborado, avaliações relativas aos conceitos tratados em aula para a resolução de situações e problemas, após uma série de estudos e consultas realizadas previamente pelos alunos, em videoaulas e textos disponibilizados pelo professor, visto que o desenvolvimento dos conteúdos se deu com a utilização da metodologia *Flipped Classroom* (Bergmann & Sams, 2012). Em seguida, o

próprio SAA elaborava um relatório de desempenho, disponibilizado ao professor que podia, a partir do mesmo, verificar as deficiências que ainda se mantinham para a compreensão do assunto e abordá-las na aula seguinte. Mais interessante que apenas a média, tais deficiências eram listadas para cada aluno, possibilitando uma abordagem personalizada para a resolução específica dessas deficiências. O SAA está sendo desenvolvido para registrar as ações decorrentes das dúvidas o que, no futuro, utilizando métodos e técnicas de Inteligência Artificial, facilitará ainda mais o papel do professor para esses procedimentos individualizados.

A metodologia, aplicada inicialmente também na disciplina de Algoritmos, revelou um incremento na média final, da ordem de 20% (Piva Jr. *et. al*, 2017). No caso da disciplina de FTI, o primeiro semestre com o uso da metodologia em 2016 aumentou em 41% a média da turma em relação aos semestres anteriores: Uma média de 4,53 em escala de 0 a 10, após a utilização do novo método, passou para 6,38.

No ano de 2017 a metodologia foi utilizada apenas nas primeiras semanas da oferta da disciplina, o que correspondeu a 20% de seu total e não foram registradas alterações significativas nas duas turmas em que houve a aplicação quando comparadas as médias das avaliações formativas (feitas via SAA) e aquela obtida na 1ª avaliação escrita, feita em sala de aula pelos alunos. Nelas, a média da Prova (P1) e a das 5 avaliações pelo SAA foi de $4,67 \pm 2,36$ e $4,80 \pm 2,09$, respectivamente para a turma do período da manhã, com um coeficiente de correlação de 0,7. No período noturno, esses valores foram de $5,82 \pm 1,83$ (P1) e $5,79 \pm 1,51$ (SAA), confirmando o melhor desempenho desses alunos no início do curso. Nota-se que ambos são valores superiores a 4,53, apesar de não haver diferença estatisticamente significativa. Além disso, realça um comportamento mais acentuado quando o SAA é utilizado na totalidade da disciplina: uma diminuição do desvio padrão, o que significa uma menor dispersão das notas, ou seja, valores mais próximos à média da turma. O alto coeficiente de correlação entre as duas avaliações denota a influência das avaliações formativas para o embasamento da avaliação escrita feita de forma tradicional. No período noturno, essa correlação ficou prejudicada porque boa parte dos matriculados deixou de realizar uma ou mais avaliações semanais, deixando para a prova geral, que tinha um peso maior no cálculo da média, os esforços de desempenho.

Finalmente, em 2018, nova aplicação foi realizada na totalidade das atividades e um aumento ainda maior das médias ocorreu: de 3,73 da turma controle, para 6,00 na turma que utilizou a “sala de aula invertida” e o sistema de avaliações formativas viabilizado pelo SAA, representando um incremento aproximado de 60% na nota média da turma.

Os aumentos da média final em relação ao desempenho no 2º semestre de 2015, quando a metodologia não foi utilizada, para os alunos da disciplina FTI para alunos matriculados no período diurno, encontram-se descritos na Figura 1. Pode-se notar que, mesmo no ano de 2017, o desempenho global da turma teve um aumento em relação àquele obtido em 2015, apesar de não ter havido alteração significativa entre os alunos que utilizaram o SAA e a prova inicial (P1) destas turmas conforme salientado acima.

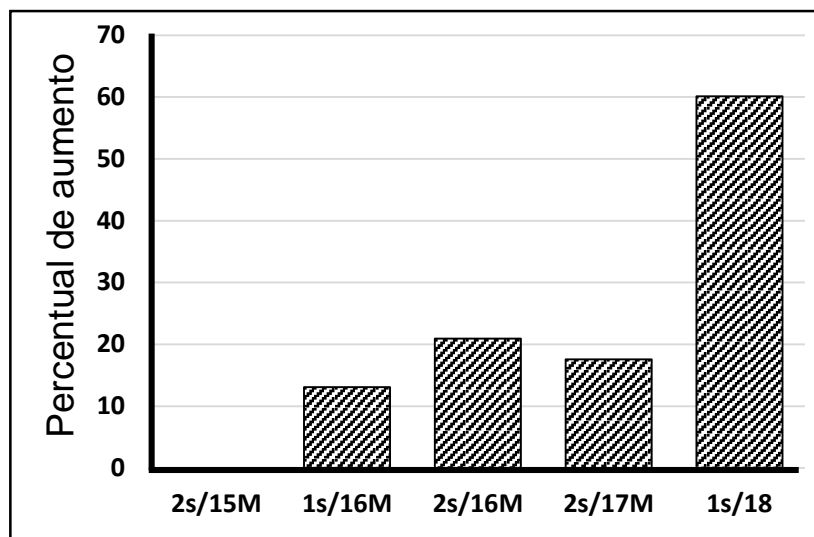


Figura 1: Percentual de aumento das turmas em que foi utilizado o método “flipped classroom” com o auxílio do SAA em relação ao 2º semestre de 2015, tomado como padrão de desempenho.

A avaliação do SAA feita pelos docentes que utilizaram a ferramenta, especialmente no que diz respeito à sua “usabilidade” foi bastante positiva. Eles argumentaram que sem ela, dificilmente conseguiriam realizar a quantidade de avaliações aplicadas e, principalmente, corrigir provas com questões diferentes umas das outras. Puderam também perceber a mudança da postura dos estudantes, muito mais engajados no acompanhamento da disciplina e do processo de ensino ao longo do semestre.

Quase 40% dos estudantes que cursaram a disciplina de Fundamentos de TI responderam ao questionário encaminhado aos seus *e-mails*. Quase a metade das respostas (45%) revelou que a utilização do SAA havia melhorado seu desempenho em relação à disciplina e apenas 5% que havia piorado. Entretanto, 60% dos alunos acredita que a nota obtida na disciplina não foi superior àquela que teriam caso não utilizassem o SAA. Com relação ao seu uso, 81% dos estudantes considerou que o sistema é “agradável” e 84% consideraram interessante a ideia de estender a sua utilização para outras disciplinas.

Com relação à evasão do curso, quando computada a média dos abandonos em três turmas do mesmo ao longo do período sugerido de 6 semestres para a sua integralização, foram obtidos os valores expressos na Figura 2. Pode-se notar que há uma concentração da evasão no primeiro semestre do curso, que representa 50% do total registrado, dado que há, em média, 12 alunos evadidos de um total de 24 ao final do curso. Outro fato de destaque é o total de abandono, que representa 60% do total de alunos que ingressam e 30% no primeiro semestre, já que a instituição oferece 40 vagas semestrais.

Ao final do período de integralização, um ou dois alunos abandonam o curso, no período em que há obrigatoriedade da realização de estágio supervisionado ou a realização do trabalho final de graduação.

Esse abandono ao final da integralização, muitas vezes é decorrente da inserção precoce do aluno no trabalho com informática que, normalmente, não exige titulação formal para o seu

exercício. Ainda assim, esses estudantes tendem a retornar para a conclusão de seu curso para que haja progressão funcional nas empresas em que atuam. Assim, se descontada essa evasão residual do final do curso, a inclinação da reta obtida no gráfico da Figura 2 teria um coeficiente angular ainda mais negativo (maior inclinação) o que significa uma influência ainda maior do início do curso em relação ao abandono.

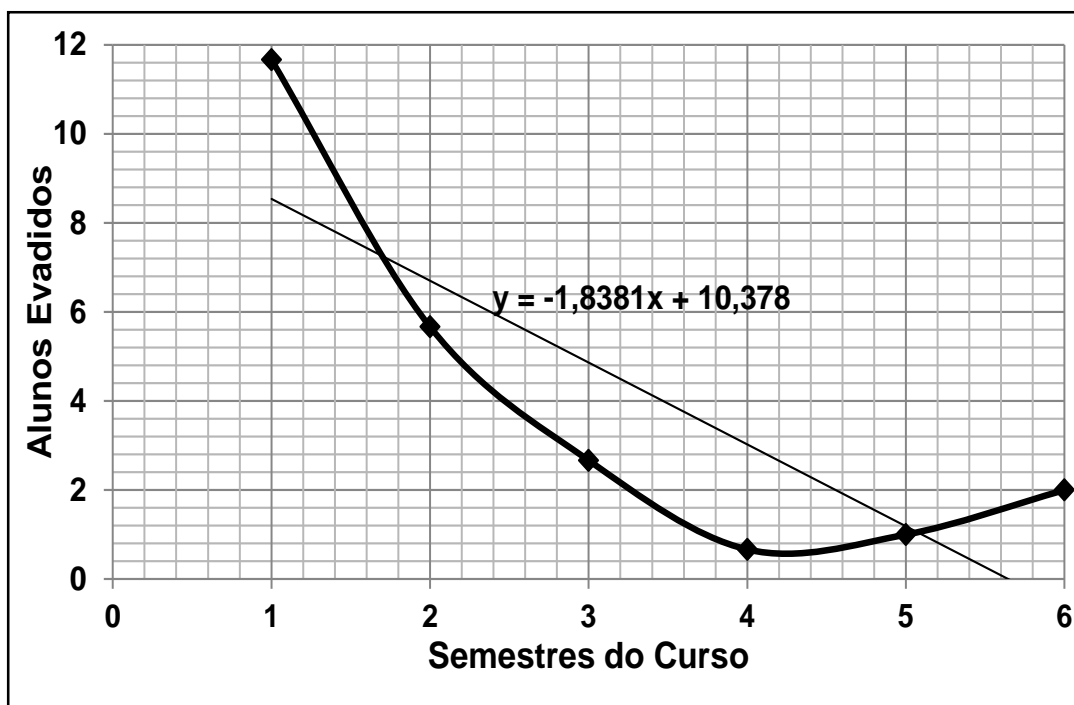


Figura 2: Evasão total do curso expressa em número de alunos evadidos por semestre. Cada valor representa a média de 3 turmas acompanhadas desde o ingresso até o término do período sugerido para a integralização.

Dos evadidos do curso, apenas cerca de 15% formalizam sua saída. Dos motivos explicitados pelos estudantes 39% alegaram ter saído do curso por problemas surgidos em seu trabalho (distância, mudança de horário, sobrecarga de atividades); 25%, porque ingressaram em outro curso superior; 23% por motivos pessoais e 13% por outros motivos (mudança de cidade e incompatibilidade com o curso). Entretanto, o contingente que abandona o curso sem formalizar essa opção impede a afirmação de que essa é a ordem decrescente das razões que levam à evasão, dado que a literatura, apesar de elencar esses motivos, também salienta outros que são de grande importância (Arriaga, Burillo, Carpeño & Casaravilla, 2011).

Como o insucesso na aprendizagem muitas vezes é fruto da falta de base, da falta de tempo para estudos e representa um fator negativo ao próprio estudante, ele tende a evitar admiti-lo formalmente, colocando problemas pessoais e a falta de tempo como os reais motivos de sua desistência e esse fato deve ser levado em consideração para a análise dos dados acima expressos.

Os resultados mostraram, ainda, que ao longo do primeiro semestre, o abandono se concentra em dois momentos: no início das atividades, possivelmente decorrente dos primeiros contatos

com as disciplinas cursadas, com acomodação dos horários, problemas de tempo, insatisfação inicial com a estrutura da escola ou do curso etc. Em seguida, há um segundo momento de elevação da desistência que corresponde mais ou menos à metade do semestre, quando a maioria das disciplinas já divulgou os resultados de uma ou mais avaliações realizadas (Figura 3).

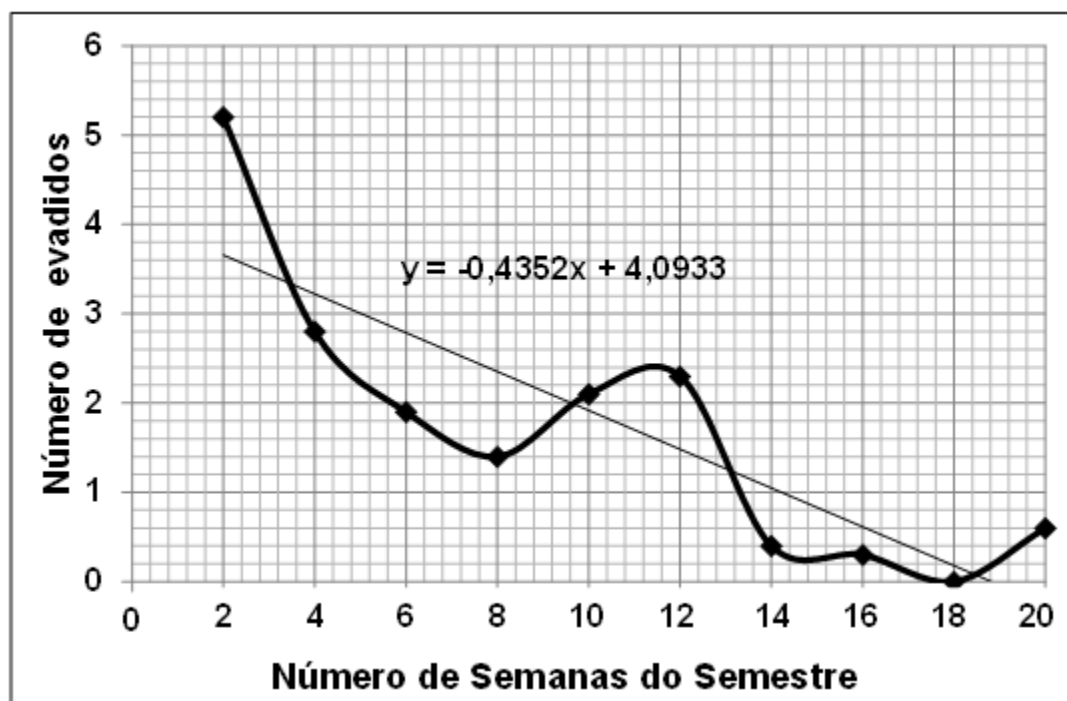


Figura 3: Evasão do 1º semestre, medida semanalmente, em número de alunos evadidos. Os valores representam a média de 10 turmas de ingressantes no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Tecnologia da Informação.

Essa elevação está de acordo com os trabalhos existentes na literatura que apontam o mau desempenho ou notas nas disciplinas em que o estudante está matriculado, como uma das causas para o abandono escolar, especialmente no início do curso (Caballero, Castillo & Álvarez, 2011, Borges, Santos, Abbas, Marques, & Tonin, 2014).

Com relação à evasão, foi notada uma diminuição de 33% quando o SAA foi usado, passando de uma média de 12 alunos para 8, ao longo do primeiro semestre do curso. Essa redução deixaria a evasão total dez pontos percentuais menores (de 60 para 50%) o que deverá ser comprovado ao final da integralização das turmas que fizeram parte deste estudo.

Dado que a maior parte da evasão ocorre no primeiro semestre do curso, os resultados indicam que o esforço institucional realizado em disciplinas desse período pode originar resultados percentualmente mais significativos, o que reforça a importância de metodologias ativas de aprendizagem e a viabilização de avaliações mais frequentes dos alunos por parte de seus professores nesse começo de sua formação.

O uso do SAA possibilita que haja uma maior sensação de pertencimento ao curso, o desenvolvimento de um espírito de turma, e um tratamento constante e personalizado do processo de ensino-aprendizagem e, com isso, também contribui para a diminuição da evasão, em especial no ano de ingresso no Curso Superior.

4. Conclusões

O uso de avaliações formativas é altamente recomendado se se pretende mudar efetivamente o paradigma do ensino para a aprendizagem. Isso também traz o estudante a um envolvimento maior com o curso e as atividades desenvolvidas que acaba se configurando como muito positivo para melhorar a sensação de “pertencimento” que o mesmo tem para com sua escola e seu curso.

Outra importante conclusão é a de que a metodologia da sala de aula invertida, por possibilitar uma forma mais ativa de aprendizagem e que é finalizada nas salas de aula com muitas atividades desenvolvidas em grupo, estreita as relações pessoais entre os estudantes e contribui para que o seu prazer em frequentar a escola aumente e, assim, também contribui para uma maior sensação de “pertencimento” e uma diminuição do abandono, especialmente se considerarmos que o início do curso representa um período de mudança comportamental e de disponibilização de tempo extremamente importantes na vida do estudante que, incentivado, tende a aceitar e fazer esforços que viabilizem essas mudanças.

Finalmente, deve ser destacada a importância das avaliações formativas no que diz respeito às informações que elas originam, tanto para o docente quanto para os estudantes. De um lado, o professor pode rever os pontos que apresentaram maior dificuldade de aprendizagem e trabalhá-los de forma a diminuir ou eliminar as deficiências detectadas. Para o aluno, a avaliação revela suas fragilidades e, assim, direciona seus estudos no sentido de diminuí-las ou saná-las. A consequência dessas ações é a melhoria da aprendizagem como um todo, que é o objetivo maior do processo.

Referências

Amante, L., & Oliveira, I. (2016). Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas, contextos e práticas. Lisboa, Universidade Aberta. Consulta em 30 jul 2018. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Congresos CLABES, I. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845/870>.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your Classroom. Washington, International Society for Technology in Education

Borges, I.T., Santos, A., Abbas, K., Marques, C.M., & Tonin, J.M.F. (2014). Reprovação Expressiva na Disciplina de Contabilidade de Custos: Quais os Possíveis Motivos? Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 8(4),420-436.

Caballero, L.B.,Castillo, Y.B., & Álvarez, C.B. (2011). Comparación de las tasas de aprobación, reprobación, abandono y costo estudiante de dos cohortes en carreras de

Licenciatura en Ingeniería en la Universidad Tecnológica de Panamá. Congresos CLABES, I. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/844/869>.

Castro, L.G.M. (2017). Análise dos microdados do ENEM a partir da teoria da resposta ao item. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, FGV, 58pp.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. Consulta em 30 de julho de 2018. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/84148.pdf>.

Freitas, S.L., Costa, M.G.N., & Miranda, F.A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação, 6(16), 85-98.

MEC (2016). Ministério da Educação, Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3ª ed. Consulta em 30 jul 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192.

Piva Jr., D., Cortelazzo, A.L., Freitas, F.A., & Belo, R.O. (2016). Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA): Operacionalização da Metodologia Flipped Classroom. In: Anais do 22º Congresso Internacional ABED Educação a Distância, Águas de Lindóia, São Paulo.

Piva Jr., D., Cortelazzo, A.L., & Freitas, F.A. (2017). Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA) Aplicado ao Ensino de Algoritmos para a Redução dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia. Congresos CLABES, VII. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1566/2304>

Silva, N.L., & Mendes, O.M. (2017). Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, 22(1), 271-297.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

REORDENAÇÃO DE DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM TRANSPORTE TERRESTRE COMO ESTRATÉGIA PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO

Línea 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

KeretchE, degar Mauricio
Centro Paula Souza, FATEC-TATUAPÉ, SP, São Paulo, Brasil.
edegar.keretch@fatec.sp.gov.br

Cortelazzo, Angelo Luiz
Universidade Estadual de Campinas, NICAMP, São Paulo, Brasil.
alcortelazzo@hotmail.com

Resumo. As graduações tecnológicas no Brasil na área da infraestrutura possuem um conteúdo expressivo de disciplinas básicas ligadas à matemática e física, cuja presença nos currículos de cursos superiores normalmente eleva as suas taxas de reprovação. A partir de estudos realizados em uma instituição pública de ensino, foi analisado o fluxo de alunos desde a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre, de 2012 até 2017, contemplando o ingresso de 23 turmas de estudantes, em 12 semestres letivos e a sua formatura ao longo do tempo. Foram analisadas, ainda, as reprovações em cada uma das 43 disciplinas que compõem a matriz curricular, para todas as turmas, além do cômputo de trancamentos, desistências e cancelamentos de matrícula. Os resultados revelaram a presença de quatro disciplinas com taxas de reprovação superiores a 60%, todas no semestre de ingresso, além de sete outras com taxas entre 40 e 50% de reprovação. A partir dos resultados, a matriz curricular foi reorganizada de modo a distribuir as 4 disciplinas nos 3 primeiros semestres, diluindo a sua presença e possibilitando outras atividades curriculares para o amadurecimento acadêmico do estudante. Além disso, foram relocadas e aproximadas disciplinas complementares ou interdependentes, a fim de aumentar a motivação dos estudantes e consequente diminuição da evasão. As modificações curriculares estão sendo implementadas gradativamente a partir do ano de 2018 e devem se somar a outras iniciativas que vêm sendo realizadas com vistas à redução da evasão como disciplinas de nivelamento e monitorias. Além disso, a obtenção de dados que quantificaram o fluxo estudantil foram de extrema valia para a sensibilização dos malefícios da evasão na eficiência e eficácia da formação universitária, bem como para que o projeto pedagógico do curso pudesse ser plenamente compreendido, o que trouxe benefícios secundários, como a integração de temas comuns ou complementares, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e trabalhos de

conclusão do curso, além da necessária revisão das metodologias empregadas no desenvolvimento das atividades docentes. O estudo também possibilitou a mensuração da eficiência formativa dos estudantes, considerada como sendo a quantidade de formados no prazo sugerido para o término do curso, que oscila entre 10 e 25%, mas que atinge 44% ao final do período máximo permitido para a sua integralização. A evasão apresentada, da ordem de 50%, apesar de bastante elevada, é semelhante a outros cursos da área das ciências exatas do país.

Palavras Chave: Evasão, Estrutura Curricular, Transporte Terrestre, Taxas de Reprovação.

1. Introdução

Um dos maiores desafios para se realizar um trabalho sobre evasão consiste na própria definição desse fenômeno, já que se trata de algo complexo e influenciado por muitos fatores internos e externos à instituição, seus procedimentos e sua comunidade acadêmica. Lima e Zago (2017) classificam a evasão em: a) macroevasão, ou evasão propriamente dita, com o aluno abandonando definitivamente a instituição e os estudos; b) mesoevasão, quando o aluno abandona a instituição mas permanece no ensino superior; c) microevasão, quando há abandono de um curso em direção a outro, na mesma instituição; e d) nanoevasão, quando ocorre a mudança para o mesmo curso, na mesma instituição, em períodos ou câmpus diferentes.

Institucionalmente e para o Sistema de Ensino Superior, a gestão institucional tem um papel importantíssimo para minimizar os índices de evasão, uma vez que ao analisar os problemas que a envolvem, ela pode sugerir medidas que visem à sua diminuição, otimizando o aproveitamento das vagas oferecidas. Isso diminui o custo/estudante e justifica a infraestrutura montada para a abertura das vagas em um dado curso (Diogo *et al.*, 2016).

As Diretrizes Curriculares das graduações tecnológicas no Brasil foram estabelecidas em 2002 e complementadas com o agrupamento dos diferentes cursos em eixos temáticos. O Curso Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre pertence ao eixo tecnológico da infraestrutura, que compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte. Apresenta disciplinas básicas da área da Matemática e Física que normalmente têm altos índices de reprovação, que acarreta atrasos, desistências, perda de interesse ou evasão dos cursos (Garzella, 2013).

Uma das consequências do desestímulo é a diminuição da assiduidade do estudante que pode causar a reprovação em cursos presenciais e pode ser, segundo Fernandes e Martins (2015), decorrente de problemas: a) dos próprios alunos, pela falta de organização das atividades de estudo, pela falta de conhecimentos prévios necessários, pela falta de entendimento das exposições docentes dentre outros; b) dos docentes do curso, pelo desinteresse no ensino, aulas pouco estimulantes ou monótonas, excesso de teoria, excesso de atividades; e c) da própria organização da instituição, no que diz respeito por exemplo ao tamanho das turmas, aos horários de aula e falta de laboratórios e equipamentos. Segundo Biggs (2005), a motivação liga o estudante ao estudo através da perseverança, determinada pelo gosto da descoberta e da invenção, pela criatividade, novidade e originalidade.

Borges, Santos, Abbas, Marques e Tonin (2014), reportam as reprovações nas disciplinas como um dos principais fatores para o atraso da integralização do curso e do desestímulo

acadêmico que pode levar à desistência. Alertam, também, que mesmo nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas há prejuízo econômico decorrente da evasão, uma vez que aumenta o custo/aluno decorrente da ociosidade gerada, já que a infraestrutura foi montada para as vagas ofertadas.

Há muitos trabalhos que tratam da evasão originada pelas reprovações nas atividades iniciais do curso, especialmente na área de exatas e nas disciplinas ligadas à Matemática e à Física (Caballero, Castillo & Álvarez, 2011; Garzella, 2013; Hora, Mesquita & Gomes, 2018). Outros, creditam esse insucesso à falta de informações sobre o curso, levando a um desestímulo generalizado com relação às atividades desenvolvidas (Diogo *et al.*, 2016), e ao abandono do curso por parte do estudante, muitas vezes iniciado com o trancamento de sua matrícula, o que também aumenta a ociosidade da estrutura pessoal e física alocada para o desenvolvimento das atividades.

2. Objetivos e estruturação do trabalho

Considerando que um curso da área de infraestrutura tem várias disciplinas com alto potencial de reprovação em seu início e que essa característica pode levar a um aumento na evasão do curso, o presente trabalho teve como objetivo verificar as taxas de reprovação e evasão de um Curso Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre de uma Instituição pública do estado de São Paulo-Brasil, a fim de propor novos mecanismos que possam diminuir essa evasão.

Para a realização da pesquisa, foram obtidos dados no sistema de gestão acadêmica da instituição, referentes ao ingresso de estudantes, seu fluxo de matrículas, bem como a análise de todos os relatórios finais das disciplinas ministradas desde 2012, quando foi iniciada a oferta do curso, até o final do segundo semestre de 2017.

Ao longo do período abrangido por este trabalho, o ingresso no curso foi feito a partir de entradas semestrais, por processo seletivo vestibular, de modo a ocorrerem duas entradas anuais, assim distribuídas: ingressos em todos os semestres do período noturno (total de 12 turmas). Ingressos semestrais no período da tarde, até o 1º semestre de 2015 (1s/15), perfazendo 7 turmas, quando a instituição deixou de oferecer vagas vespertinas e passou, a partir do 1º semestre de 2016 (1s/16), a oferta no período da manhã (total de 4 turmas). Com isso, o período estudado apresentou um total de 23 turmas de ingressantes, sempre com a oferta de 40 vagas em cada uma.

A relação candidato/vaga no período foi de 3,1 candidatos/vaga (c/v), para os ingressos no período noturno, 1,3 c/v no período vespertino e 2 c/v no período matutino. Foi devido a baixa demanda e excesso de desistências que o curso deixou de ser oferecido no período vespertino e, um semestre depois, passou a ter suas vagas no período matutino, o que mostrou ser uma ação acertada, pois aumentou a relação candidato/vaga e, ao menos aparentemente, diminuiu o abandono.

No fluxo, foram computados os cancelamentos (a pedido ou decorrentes da não realização de matrícula por parte do estudante), trancamentos de matrícula solicitados pelos alunos

(admitidos no máximo dois trancamentos semestrais pelas regras da IES), concluintes (formados após a integralização de todas as atividades previstas) e matriculados atuais, representando os alunos com matrícula regular junto ao sistema acadêmico.

A taxa de evasão foi calculada segundo a expressão:

$$\text{Taxa de evasão} = 100 \times \frac{[\text{n}^\circ \text{ de ingressantes no semestre N} - \text{n}^\circ \text{ de formados na } \sum \text{ semestres (N+6 a N+12)}]}{\text{n}^\circ \text{ de ingressantes no semestre N}}$$

Onde: N significa o semestre de ingresso; N + 6 é o prazo mínimo de integralização, de 6 semestres e, N+12 é o número final de semestres com possibilidade de matrícula (prazo máximo de 10 semestres + 2 trancamentos de matrícula).

3. Resultados e discussão

Para ilustrar o movimento posterior de formaturas, decorrente da integralização dos alunos com algum atraso por reprovações ou por trancamento de matrícula, foram colocados os dados de formados de cada turma, por semestre, desde as primeiras ocorrências até o 2s/17 (Figura 1).

Pode ser notado que uma turma tem formandos ao longo de 5 semestres a partir da primeira possibilidade, aos 3 anos de curso. Isso se deve ao prazo de integralização máximo de cinco anos, conforme já explicitado. Além disso, em alguns casos, haverá um número ainda maior para o caso de algum aluno com a matrícula trancada retornar e concluir seu curso.

Outro fato mais ligado à definição de evasão deve ser aqui discutido: a se considerar apenas o tempo de integralização sugerido, como calculado em alguns trabalhos, teríamos valores de 85 e 90% na turma iniciada no 1º semestre de 2013 o que não é real. Assim, neste trabalho, a evasão só foi calculada após consideração de todos os alunos ingressantes e matriculados, ou com matrícula trancada e dentro de seu prazo máximo de integralização, já que quando este é atingido, o aluno perde a sua vaga na IES, dado tratar-se de instituição pública.

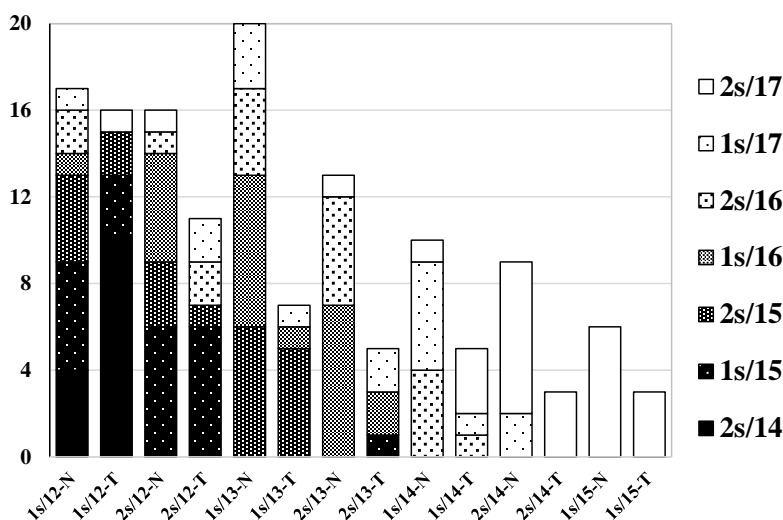


Figura 1 – Total de formados de cada turma ingressante a partir da integralização recomendada para o término do curso. Elaboração própria.

A Instituição coloca o prazo de 5 anos como tempo máximo para a integralização do curso e permite dois trancamentos de matrícula. Assim, um aluno pode permanecer por 6 anos antes de ser desligado, caso formalize os dois trancamentos a que tem direito. Deste modo, apenas as duas turmas de ingressantes no 1º semestre de 2012 estavam definitivamente encerradas até o 2º semestre de 2017 (6 anos) e, por esse motivo, foram calculadas as taxas de evasão apenas para essas turmas:

Turma 1s/2012-N: ingressantes: 40 alunos; formados até 2s/17: 17 alunos. Taxa de evasão = 57,5%

Turma 1s/2012-T: ingressantes: 39 alunos; formados até 2s/17: 16 alunos. Taxa de evasão = 59%

Taxa de evasão do curso = 79 ingressos com 33 formaturas = 58%

No Brasil, a taxa média nacional de evasão oscila entre 52 a 57% para cursos da área de exatas (INEP/MEC, 2016). Deste modo, a evasão, apesar de altíssima, está próxima à faixa média de outros cursos da área. Essa constatação obviamente não minimiza a necessidade de intervenção para a diminuição desses valores e foi um estímulo para a continuidade das análises do presente trabalho.

Na matriz curricular do curso, há 4 atividades curriculares de natureza não disciplinar: a) Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), onde o aluno deve participar de 40 horas nesse tipo de atividades, o que é computado para a integralização de seu curso; b) Estágio Supervisionado, com pelo menos 240 horas de atividades a partir do 3º semestre do curso; c) Trabalho de Graduação (TG), com a utilização de 160 horas de atividades ao longo do último ano do curso; d) Gestão do Trabalho de Graduação (GTG), onde o aluno recebe orientações ao longo do desenvolvimento do projeto e desenvolvimento do mesmo. Por sua natureza não disciplinar, essas atividades não foram computadas nas análises das reprovações realizadas.

Foram determinados os percentuais de reprovação de todas as disciplinas do curso, a partir da média de todas as ofertas para cada uma no período analisado. Até o 2s/17 foram ofertadas 23 vezes as disciplinas de 1º semestre, 21 vezes as de 2º semestre, 19, as de 3º, 17, as de 4º, 15 as de 5º e 14 vezes as disciplinas de 6º semestre. Pode-se notar uma forte concentração das reprovações nas disciplinas do 1º ano do curso, em especial no seu semestre de ingresso (Figura 2).

Linha Temática 3: Práticas Curriculares para a Redução do Abandono.

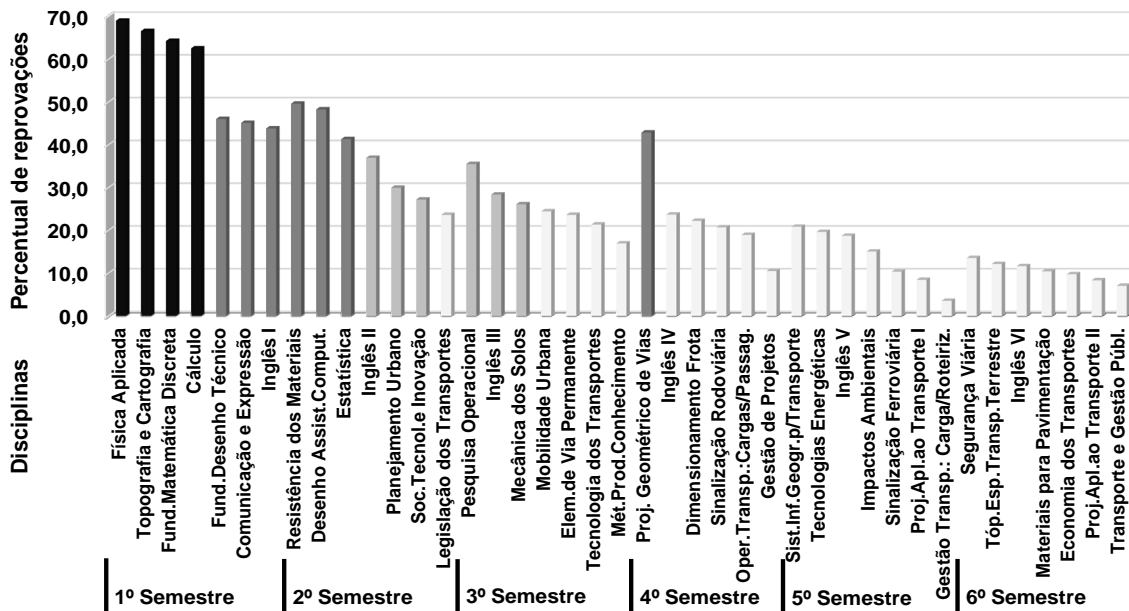


Figura 2: Percentual médio de reprovações das disciplinas a partir de sua oferta, nos 6 semestres de curso, não computadas atividades curriculares não disciplinares (AACC, Estágio, TG e GTG). Elaboração própria.

A fim de detalhar as ocorrências das disciplinas do 1º semestre do curso foram computados os totais de aprovação, de aproveitamento de estudos obtidos em outros cursos superiores e de alunos que obtiveram aprovação por meio de Exame de Proficiência realizado na Instituição. Foram também explicitados os totais de reprovação por nota, reprovação por faltas e a quantidade total de alunos que formalizou trancamento, desistência ou cancelamento de disciplinas. Os valores obtidos para as sete disciplinas do primeiro semestre estão apresentados na Figura 3, que salienta as aprovações após serem descontadas aquelas dos alunos que realizavam a disciplina pela segunda vez ou mais.

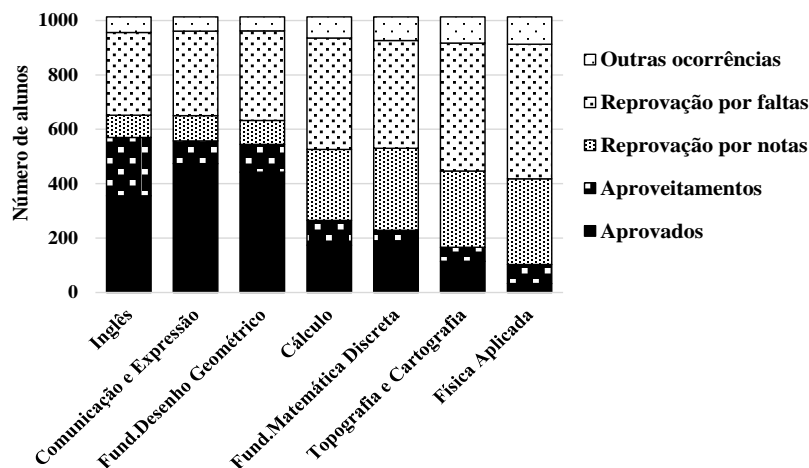


Figura 3: Resumo das ocorrências acadêmicas nas disciplinas do 1º semestre do curso, de 2012 a 2017.

Linha Temática 3: Práticas Curriculares para a Redução do Abandono.

Destaque-se a grande quantidade de reprovações por faltas, que pode sinalizar um abandono ainda não formalizado pelo aluno. Alguns autores classificam como “silente” o abandono não formalizado pelo aluno, percebido apenas após certo período de tempo pelo sistema de gestão acadêmica da IES (Portela & Conceição, 2015).

Os resultados obtidos sugerem que as três disciplinas que se juntam àquelas mais problemáticas, no 1º semestre podem ter seus índices de reprovação aumentados em virtude da decepção dos alunos pelo curso, ou pelo fato deles dedicarem menos tempo às mesmas, como tentativa de melhorar seu desempenho nas outras; além disso, a forte reprovação na disciplina de Projeto Geométrico de Vias no 4º semestre pode estar relacionada ao fraco desempenho no primeiro semestre, uma vez que pelo menos a disciplina de Topografia e Cartografia tem forte relação de requisito com esta.

A partir destas e outras observações, a coordenadoria do curso fez uma proposta para análise pelo corpo docente do curso visando minorar os problemas levantados e, com isso, diminuir a sua evasão. A sugestão, após discussão e aprovação encontra-se descrita na Figura 4.

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Inglês I	Inglês II	Inglês III	Inglês IV	Inglês V	Inglês VI
Fund. Desenho Técnico	Desenho Assistido por Computador	Mobilidade e Sustentabilidade no Meio Urbano	Gestão de Projetos	Gestão de Transporte de Carga e Roteirização	Economia dos Transportes
Comunicação e Expressão	Planejamento Urbano	Tecnologia dos Transportes	Operação dos Transportes de Carga e Passageiros	Projetos Aplicados ao Transporte I	Segurança Viária
Física Aplicada	Legislação de Transportes	Mecânica dos Solos	Dimensionamento de Frota	Sinalização Ferroviária	Tópicos Especiais em Transporte Terrestre
Cálculo I	Estatística	Topografia e Cartografia	Métodos Prod. Conhecimento	Sinalização Rodoviária	Projetos Aplicados ao Transporte II
Ativ. Acad. Cient. Culturais	Resistência dos Materiais	Sistemas de Informação Geográfica p/ Transportes	Elémentos Vias Permanentes Ferroviárias e Pav. Rodoviário Urbano	Projeto Geométrico de Vias	Gestão Trabalho de Graduação
Sociedade, Tec. Inovação	Fund. Matem. Discreta	Materiais para Pavimentação	Pesquisa Operacional	Transporte e Gestão Pública	Tecnologias Energéticas
					Impactos Ambientais da Operação dos Transportes

Figura 4: Matriz Curricular proposta para o Curso, com disciplinas de um dado semestre do currículo atual, com fundo de mesmo padrão. Elaboração própria.

Inicialmente, foram separadas as quatro disciplinas mais problemáticas, mantendo-se duas delas (Física Aplicada e Cálculo) no primeiro semestre, antecipando “Sociedade, Tecnologia e Inovação”, mais motivadora, para o 1º semestre, que passou a ter carga horária semanal menor. “Fundamentos de Matemática Discreta” passou para o 2º semestre e “Topografia e Cartografia” foi deslocada para o 3º semestre do curso, ficando mais próxima de “Elementos de Vias Permanentes Ferroviárias e Pavimentação Rodoviária e Urbana” e de “Materiais para Pavimentação”, anteriormente no 6º semestre e agora no 3º, todas antecedendo “Projeto Geométrico de Vias” e criando uma sequência mais lógica desse conjunto. Com isso, “Métodos para a Produção do Conhecimento” precisou passar para o 4º semestre, mas ficou mais próxima ao período para desenvolvimento do “Trabalho de Graduação”. Também houve adiamento da abordagem de “Tecnologias Energéticas” e “Impactos Ambientais da Operação dos Transportes”, atividades que contribuem para uma visão mais globalizada do curso e mais pertinentes em seu último semestre. Outras medidas de acomodação podem ser visualizadas na Figura 4.

As mudanças realizadas tornaram o desenvolvimento do curso mais lógico e coerente em termos de requisitos, além de contribuir para o espaçamento das disciplinas com maiores índices de reprovação, como tentativa de aumentar aprovações e envolvimento dos estudantes, o que será avaliado à medida que o novo currículo seja gradativamente implantado.

4. Conclusões

A despeito de apresentar taxa de evasão similar e na faixa média das Instituições de Ensino do país na mesma área de conhecimento do curso, a instituição vem investindo na sua diminuição, a partir da oferta de disciplinas de nivelamento e do uso de monitorias e atividades de reforço no início do curso. Entretanto, a análise curricular com a aprovação de mudanças em seu desenvolvimento são uma forma diferente de enfrentar o problema, diluindo a oferta das disciplinas com maiores taxas de reprovação, o que vai possibilitar uma maior dedicação dos estudantes com as demais. Além disso, a análise reposiciona as disciplinas ofertadas de modo a permitir que o curso se desenvolva de forma mais adequada, o que também deverá contribuir para maior estímulo dos estudantes em sua realização. O acompanhamento da nova matriz curricular deverá, ainda, levar a novos ajustes e novas ações para a diminuição da evasão nos cursos de graduação ofertados pela instituição, mas já teve uma primeira consequência positiva, pois as modificações levaram o conjunto de docentes do curso a realizar uma discussão mais aprofundada sobre o seu desenvolvimento, o que gerou um maior conhecimento de sua estrutura e finalidade pelos mesmos.

Referências

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea ed.
- Borges, I.T., Santos, A., Abbas, K., Marques, C.M., & Tonin, J.M.F. (2014). Reprovação Expressiva na Disciplina de Contabilidade de Custos: Quais os Possíveis Motivos? *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 8(4): 420-436.

Caballero, L.B.; Castillo, Y.B., & Álvarez, C.B. (2011). Comparación de las tasas de aprobación, reprobación, abandono y costo estudiante de dos cohortes en carreras de Licenciatura en Ingeniería en la Universidad Tecnológica de Panamá. Congresos CLABES, I. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/844/869>.

Diogo, M.F., Raymundo, L.S., Wilhelm, F.A., 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, Sorocaba)*, 21(1), 125–151.

Fernandes, G., & Martins, J.A. (2015). Influência da assiduidade no processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Politécnico. Situação e Estratégias no Instituto Politécnico da Guarda IPG – Portugal. Congresos CLABES, V. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1129>.

Garzella, F.A.C. (2013). A disciplina de Cálculo I: Análise das Relações entre as Práticas Pedagógicas do Professor e seus Impactos nos Alunos. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – UNICAMP, SP, 257pp.

Hora, K.E.R., Mesquita, G.G.M., & Gomes, R.B. (2018). Análise das reprovações discentes no Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Federal de Goiás (EECA/UFG). *Revista Eletrônica de Engenharia Civil*, 14(1), 66-82.

INEP/MEC(2016). Censo da Educação Superior. Consulta em 30 jun 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

Lima, F.S., & Zago, N. (2017). Evasão no Ensino Superior: Desafios Conceituais. Congresos CLABES, VII. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1666/2402>.

Portela, I., & Conceição, O. (2015). O Abandono Escolar nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Caso do IPCA. Congresos CLABES, V. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1131/1153>.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

EL SEMINARIO INTEGRADOR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Línea temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Métodos que promueven aprendizaje activo

ESCUADERO VÁSQUEZ, Luz Stella
Universidad de Antioquia – Colombia
luz.escudero@udea.edu.co

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, María Eugenia
Universidad de Antioquia – Colombia
eugenia.gutierrez@udea.edu.co

Resumen. Introducción: La permanencia estudiantil, reducción del abandono y graduación oportuna son temas que se deben deliberar entre las comunidades administrativas, académicas y científicas de instituciones de educación superior en procesos de innovación, o transformación curricular. Hoy, la pedagogía, la didáctica y la evaluación de metas de aprendizaje cobran importancia como prácticas curriculares que facilitan la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la territorialidad entre otros, para lograr disminuir significativamente la deserción estudiantil. Por ello el Pensamiento Pedagógico y curricular de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, introduce una valoración especial de la pregunta problematizadora en procura del aprendizaje activo y significativo. **Objetivo:** familiarizar al estudiante con la lógica de la investigación, la producción de conocimiento y su aplicación para resolver problemas del contexto con el propósito de trascender hacia una formación de sentido. Así la apuesta por el Seminario Integrador-SI- en cada nivel formativo, conduce al estudiante a elucidar sobre preguntas problematizadoras de acuerdo a su propia lectura del contexto y el saber disciplinar. El adjetivo “Integrador” es una estrategia didáctica para cualificar aprendizajes significativos, desarrollar capacidades cognitivas, argumentativas, postura crítica y aprendizaje activo en lectura y escritura, que empodera el trabajo en equipo entre estudiantes y profesores, asuntos complejos que en algunos casos llevan a deserción escolar sino se incorporan en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. **Metodología:** como estrategia metodológica de grupo está orientada al auto aprendizaje, al trabajo colaborativo y a la resolución de problemas del contexto desde diferentes perspectivas, dinamizada mediante sesiones de acompañamiento tutorial y plenarias de avance. **Conclusión:** los alcances formativos del seminario integrador se consideran en términos del aprendizaje efectivo en el sentido que los individuos aprenden mejor cuando intentan resolver problemas importantes, reales, desafiantes, donde sienten el control sobre su proceso y trabajan con otros en torno al mismo norte; donde sienten que sus aportes son tenidos en cuenta y reciben realimentación de otros con más experiencia antes e

independientemente del juicio sobre sus esfuerzos; pero que también tienen evaluaciones formativas hasta alcanzar las metas de aprendizaje, éste es el escenario, donde el estudiante encuentra un ambiente acogedor que desde esta perspectiva asegura su permanencia en la educación superior tal como lo demuestra los bajos índices de deserción en el programa de Nutrición y Dietética.

Descriptor o Palabras Clave: Práctica curricular, Seminario Integrador, Aprendizaje significativo, Pregunta problematizadora, Permanencia.

1.INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años la Universidad de Antioquia como universidad pública, viene ampliando su horizonte social bajo los principios de equidad, inclusión, diversidad y pluralidad cultural como lineamientos para los procesos de transformación curricular y con miras a la reducción del abandono y a lograr la permanencia de sus estudiantes con sentido formativo.

El Pensamiento Pedagógico y Curricular de la Escuela de Nutrición y Dietética en su nueva versión, introduce el Seminario Integrador de nivel académico como una estrategia didáctica para un aprendizaje significativo, dándole una valoración especial de la pregunta problematizadora o pregunta significativa o simplemente el problema como un recurso útil en procura del aprendizaje activo, de tal manera que los contenidos del plan de formación dejen de apelar únicamente al lenguaje de los “temas” y el estudiante sea un actor activo que le dé sentido a permanecer en su proceso formativo.

Según Restrepo (2015):

La calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación. La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. (p.196)

No se trata en el presente caso de la formación en rigor de investigadores en el pregrado, sino de llevar a su máximo alcance la modalidad de aprendizaje denominada “investigación formativa”, dentro de las limitaciones propias del aprendizaje en cada nivel.

Se trata que desde la perspectiva de los estudiantes, la ejecución didáctica del seminario integrador los conduzca a elucidar en el tratamiento de cada pregunta problematizadora la visión del todo y de las partes, bajo la premisa de que aquella condición de significado se asienta en lo que ellos ya conocen y en el contexto de sus expectativas como estudiantes en formación; y desde la perspectiva de los profesores, se trata de que la planeación y gestión del seminario sea directamente compartida por ellos como responsables del conjunto de cursos satelitales del respectivo nivel.

El adjetivo “Integrador” asignado al Seminario no es gratuito ni accidental: es una estrategia didáctica holística para cualificar aprendizajes significativos y desarrollar capacidades cognitivas. Como estrategia de grupo está orientada al auto aprendizaje, requiere de reuniones que puedan articular los problemas de conocimiento de nivel. Es decir, el Seminario Integrador pone en relación los intereses formativos de los Nodos problémicos, los ejes transversales, con sus preguntas problémicas inmersas en los diferentes cursos satelitales del respectivo nivel del programa, por consiguiente, el trabajo colaborativo de unos y otros, profesores y estudiantes. Se requiere, agrega el texto citado, que el grupo colabore y participe, que identifique situaciones, realice análisis y reflexione, que se adopte una postura crítica individual y se genere debate grupal (Venturelli, 2000) (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2014).

Dice al respecto el documento rector de la Modernización Curricular Escuela de Nutrición y Dietética.

Es una estrategia pedagógica y metodológica, diseñada por los profesores de cada nivel académico, con el fin de lograr que tanto estudiantes como profesores se articulen alrededor de la línea fuerza que académicamente responde a los propósitos de formación del nivel y contribuye a la vez a la identificación gradual de los componentes teórico-prácticos para solución del (los) problema (s) planteados en el proyecto nuclear de ciclo (Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética, 2014, p.57)

Cabe cerrar esta introducción insistiendo en los alcances formativos de métodos pedagógicos como el aquí considerado, dice al respecto un texto relativamente reciente, desde la perspectiva del aprendizaje crítico natural.

Las personas tienden a aprender más efectivamente (de forma que les influya duradera, sustancial y positivamente en su manera de actuar, pensar y sentir) cuando: intentan resolver problemas que consideran intrigantes, atractivos o importantes; son capaces de hacerlo en un entorno que los desafía, pero que les da apoyo, y en el que sienten que tienen el control sobre su propia educación; pueden trabajar en colaboración con otros para superar los problemas; creen que su trabajo será considerado justo y honestamente; y pueden probar, fallar y recibir realimentación de otros con más experiencia antes e independientemente de cualquier juicio sobre sus esfuerzos (Bain, 2007, p. 124)

El objetivo de esta mediación pedagógica es familiarizar al estudiante con la lógica de la investigación, la producción de conocimiento y su aplicación para resolver problemas del contexto con el propósito de trascender hacia una formación de sentido.

2. METODOLOGÍA

Estructura del seminario integrador

El Seminario integrador toma su metodología adaptándola del Seminario Alemán el cual surgió como reacción a la llamada enseñanza magistral en la que el maestro es la única fuente

del saber y su palabra trasmite la verdad, la que no admite crítica ni objeción. Por ello la Escuela de Nutrición y Dietética la adopta, entendiendo que, en el dominio de lo pedagógico, el seminario es un encuentro de iguales donde cada participante puede asumir los roles de director, relator, correlator, protocolante y público (Puentes Pérez, 2010). Los Seminarios Integradores están previstos con mayor secuencialidad en el ciclo de fundamentación básica presente en todos los cursos que hacen parte de los niveles académicos 1-2-3-4 y 7 al lado de los cursos que promueven un espíritu investigativo con el fin de generar espacios de comprensión, mayor conciencia crítica y argumentativa por parte del estudiante

Durante los primeros cuatro niveles el estudiante está acompañado de profesores tutores y en el nivel 7 del ciclo de profesionalización, el estudiante diseña, plantea las perspectivas de abordaje del seminario integrador de una manera autónoma solo los acompaña un docente director de seminario. El desarrollo de los cinco seminarios integradores le facilitan al estudiante la proyección hacia los proyectos nucleares de investigación y de intervención planteados en los niveles 5 y 8 respectivamente. En cada seminario integrador de nivel se establecen cuatro sesiones de plenaria de avance hacia la solución del problema planteado y tres sesiones de encuentros tutoriales entre profesores y estudiantes. Debe reiterarse que el Seminario tiene por finalidad iniciar al estudiante en la investigación y en el análisis sistemático, conduciéndolo a hacer la presentación de los resultados, estructurándolos adecuadamente y exponiéndolos de manera clara y documentada.

Metodología del seminario integrador

Considerando que cada nivel contará con un máximo de 36 estudiantes se planearán dos grupos de seminario con la participación de hasta 18 estudiantes en cada uno, con sesiones independientes el uno del otro, lo que conduce a hablar en realidad de dos seminarios simultáneos, seminario A y seminario B, aunque solidarios desde el punto de vista de los propósitos y de su evaluación. Internamente, cada uno de estos seminarios se desagrega en 4 Sub Grupos de estudiantes con el fin de abordar la situación problémica de cada seminario desde perspectivas diferentes, que favorezcan a la vez la mirada interdisciplinar.

Planeación del seminario integrador, previo al inicio de clases de cada semestre, todos los profesores coordinadores de cursos satelitales del nivel académico, donde tiene espacio el seminario integrador, conforman un equipo de trabajo en función de las actividades de planeación, ejecución, control y evaluación de los mismos la planeación contempla entre otras las siguientes actividades: selección de la pregunta problémica. Por la necesidad de mayor profundidad analítica, ésta podrá subdividirse en subtemas o problemas específicos que deben ser preparados por cada seminarista para una activa participación en las sesiones correspondiente. Cada grupo de seminario podrá investigar el problema partiendo de la misma pregunta, pero bajo perspectivas diferentes, o el grupo docente podrá plantear dos preguntas para abordar el problema, una para cada grupo de seminario. El objeto del seminario por nivel es dinámico y podrá ser modificado en cada semestre académico, de acuerdo con los avances de la ciencia, el contexto o momento político, económico y social en el que se desarrolla; selección de bibliografía básica y complementaria; análisis de fortalezas y debilidades del grupo de estudiantes para anticipar estrategias complementarias

de apoyo a los procesos formativos del grupo (actitudes, hábitos de estudio ...); delimitación de metas o alcances del seminario; Identificación de criterios y estrategias de evaluación; establecimiento de horarios para consulta a profesores; elaboración de cronograma con actividades, tareas, tiempos y espacio; distribución de los roles por cada sesión, garantizando que éstos se roten y que cada participante pueda asumir los diferentes roles en la medida de las posibilidades.

Sesiones plenarias del seminario: Durante el semestre académico, cada Seminario realiza 4 sesiones de dos horas cada una. Los espacios académicos para la realización de cada sesión serán definidos por el grupo de profesores en el momento de la planeación según los siguientes lineamientos:

- Sesión 1. De presentación: se realizará en la primera semana de clases; en esta sesión el profesor encargado explicará a los estudiantes la planeación del seminario del nivel, hará la distribución de los estudiantes por seminario, explicará los roles respectivos y verificará la comprensión de la estrategia.
- Sesión 2. Sesión de avance: se realizará en la semana cuatro del calendario académico. Previo a la sesión de avance, los estudiantes recibirán una o varias tutorías según las definidas por los profesores en la etapa de planeación las cuales serán explicadas en la sesión de presentación.
- Sesión 3. Segunda sesión de avance: está prevista entre la semana 7 u 8 del calendario académico y se desarrolla según lo previsto en la primera sesión de avance.
- Sesión 4. Sesión de cierre: se realizará entre la semana 12 o 13 del calendario académico, se prevé que la sesión de cierre pueda realizarse en un ambiente tipo simposio, donde deben participar todos los estudiantes que conforman los dos seminarios de cada nivel, y los profesores participantes de los diferentes cursos.

Consideraciones para las sesiones del seminario: en cada sesión plenaria del seminario, los relatores hacen la presentación de su estudio, en forma ordenada y detallada. Se propone una intervención de no más de 10 minutos para cada relator; luego interviene el resto del grupo, en actitud de discusión, refutando, interrogando o corroborando afirmaciones. Al final el director hace preguntas y apreciaciones, En este último caso, podrá prolongar la investigación en una u otra dirección.

Roles: la asignación de roles permite que cada uno de los participantes del seminario asuma con responsabilidad y autonomía su papel en el diseño y desarrollo del mismo. A continuación, se especifican los roles de los profesores y de los estudiantes en cada una de las cuatro sesiones de plenaria del seminario, así como en cada una de los encuentros tutoriales

Antes de las Sesiones Plenarias

Director: es un profesor del nivel académico, encargado de coordinar y organizar el trabajo del equipo de profesores que hacen parte del desarrollo del **SI**, así como promover la

adecuada comunicación en el equipo de trabajo. Se encarga de recomendar las dinámicas de construcción de conocimiento en cada subgrupo y buscar el equilibrio en el desarrollo de las distintas perspectivas.

Tutor: es un profesor del nivel académico, encargado de orientar temática y metodológicamente a los estudiantes en una o más perspectivas del seminario. Indica o sugiere fuentes de información, material, recursos y tipo de actividades para lograr el objetivo. Todos los profesores que hacen parte del nivel académico, incluyendo el director, podrán desempeñar este rol.

Líder: estudiante que coordina el trabajo interior del equipo de estudiantes a cargo de la perspectiva, anima a los integrantes para que asuman sus responsabilidades individuales y de grupo. Indica o sugiere fuentes de información, material, recursos y tipo de actividades para lograr el objetivo. Mantiene comunicación permanente con el tutor respectivo.

Relator: es el estudiante responsable de la comunicación o de la relatoría escrita. Recopila y sintetiza la información para presentar al docente en la tutoría, es el responsable de entregar la versión final de la relatoría, así como de leerla en la sesión plenaria del seminario que corresponda,

Reportero: hace la memoria de las tutorías, relación de los asuntos tratados, así como de las deliberaciones o acuerdos correspondientes a los que lleguen con el tutor en las sesiones de tutoría; es el estudiante encargado de indicar en los encuentros grupales de trabajo independiente sin presencia del tutor, las actividades y las tareas para avanzar en la solución de la pregunta problémica; retoma y mejora la escritura de la construcción colectiva, mediante el trabajo colaborativo entendida como filosofía de vida, en la que los participantes tienen claro que el todo del grupo es más que la suma de sus partes (Cooperative and Collaborative Learning, 2017).

Crítico/evaluador: quien cuestiona críticamente el trabajo del equipo y sus dinámicas, con el propósito de asegurar que toda la información que se genere, sea pertinente al caso. Controla el cronograma y los tiempos.

Participante de relevo: es el estudiante, que en un grupo de cinco no tiene los cargos anteriores pero que está aportando a la construcción colectiva y aprendiendo del desempeño de los mismos para cuando se roten las funciones.

Durante las Sesiones Plenarias

El Director: su función es dirigir cada una de las sesiones plenarias del seminario.

Relator: responsable de entregar la versión final del reporte escrito o relatoría. Habrá tantos relatores como subgrupos o perspectivas.

Protocolantes: son aquellos estudiantes que elaboran el protocolo de cada sesión plenaria, de aquellos aspectos que fueron relevantes sobre el desarrollo de la pregunta problémica y las sugerencias sobre lo que debe seguir indagando cada subgrupo en su perspectiva

Público participante: la función central de los demás estudiantes y profesores tutores, que en nuestro caso se llaman público participante, es indagar sobre lo expuesto en las relatorías, complementar, analizar avances y posibilidades, con base en el protocolo de la sesión previa, y la discusión académica en cada una de las perspectivas de abordaje del tema/problema de cada sesión de seminario,

Después de las sesiones plenarias

El tutor de cada subgrupo o perspectiva, es el encargado de proyectar el trabajo para la siguiente sesión plenaria, de recoger el compendio de trabajo de sus tutorados con el fin de evaluarlos según el modelo de evaluaciones. Es muy importante que en este ejercicio se tenga en cuenta que el compendio de trabajo haya sido valorado según criterios previamente acordados.

Tutorías

La tutoría se entiende como el espacio de orientación académica y apoyo que brinda el profesor tutor al estudiante y a su grupo. La conversación entre estudiante y tutor se genera a partir de unas preguntas fundamentales en la perspectiva o problemática, preguntas que evidencian la forma como cada participante se involucra y comprende de manera personal, autónoma y creadora, el proceso investigativo de resolución de las mismas (Puentes Pérez, 2010).

La logística de la Tutoría: La tutoría se realizará por sub-grupos conformados por aproximadamente cuatro integrantes, entre las semanas en que se lleva a cabo las diferentes sesiones de seminario del calendario académico del semestre así: el primer espacio tutorial: entre la semana dos a la cuatro del calendario académico del semestre, el segundo espacio tutorial: entre la semana cinco y siete, el tercer espacio tutorial: entre la semana ocho y diez.

Tiempo del estudiante destinado al seminario integrador Se ha acordado que cada nivel académico donde esté asignado el seminario integrador destine en total 45 horas de “actividad independiente del estudiante”, para la preparación del seminario, reuniones de subgrupo y desarrollo del escrito. Los cursos de inglés no harán parte de las sesiones del seminario integrador, sin embargo, el profesor de inglés acompañará el seminario en actividades que requieran el manejo de la segunda lengua, entre otras, la lectura de un texto en inglés, un análisis comprensivo del mismo, la escritura de un texto, hasta la presentación de una relatoría en este idioma como parte del desarrollo del curso.

Evaluación del aprendizaje: cada curso de nivel asigna al seminario integrador un 15% del porcentaje total de su evaluación, la cual se espera enfatice en el proceso y que considere el desempeño del estudiante, tanto en las sesiones formales del seminario como en el seguimiento a sus actividades independientes de acuerdo con lo observado a través de la tutoría y de su escrito personal.

Momentos de evaluación• En las sesiones de tutoría, en estos encuentros se discute, a manera de avance, en torno a: las correcciones de las sugerencias que el tutor le ha hecho a su texto y/o indagación en momentos anteriores, las preguntas que desde el último encuentro

han ido surgiendo, la pertinencia de la bibliografía consultada conforme avanza la indagación, la comprensión de la indagación por parte de todo el grupo de trabajo. Este ítem tiene un valor de 20%, y la nota es grupal.

- En las sesiones del seminario: los estudiantes sustentarán, ante todo el curso y de manera expositiva, de los avances que han venido construyendo desde su perspectiva en relación con la pregunta problémica. En este sentido, se tendrán en cuenta para la evaluación de este momento los siguientes criterios: Orden, coherencia, cohesión y claridad, Profundidad y solidez de los conocimientos y Soporte bibliográfico Este ítem tiene un valor de 20 % en la evaluación del SI, y la nota es grupal.

- En las relatorías que cada subgrupo entrega en cada sesión de avance: dado que los roles rotan con cada sesión del seminario, que son tres al semestre, cada estudiante del subgrupo tendrá que ejercer el papel de relator. En la evaluación de este ejercicio se tienen en cuenta los siguientes criterios de evaluación: temática de la relatoría, organización de la relatoría y el proceso de la relatoría Este ítem tiene un valor del 20%, y la nota es individual.

- En la sesión final: en este espacio, cada subgrupo da cuenta de la respuesta definitiva que se le ha dado a la pregunta problémica con el fin de que el resto del grupo pueda conocer el resultado del proceso de indagación. Para este trabajo se tendrán en cuenta los siguientes criterios de valoración y calificación: orden, coherencia, cohesión y claridad, profundidad y solidez de los conocimientos, soporte bibliográfico y ayudas didácticas (recursos físicos, tecnológicos) Este momento del SI tiene un valor de 20%, y la nota es grupal.

- Escrito final: se describe de manera escrita el proceso de indagación con el cual se da respuesta a la pregunta problémica, dando cuenta del proceso en su generalidad y en sus particularidades. Los criterios de evaluación son: Orden, coherencia, cohesión y claridad, capacidad crítica y analítica y la parte formal del texto (redacción, sintaxis, ortografía, estructura textual). Este texto tiene un valor de 20%, y su nota es grupal

Conclusión

El SI, es una estrategia didáctica y pedagógica en la nueva versión curricular de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, la cual a través del trabajo colaborativo entre profesores y alumnos, busca respuestas integradoras a preguntas problémicas del contexto relacionadas con los cursos del nivel académico, vinculando el aprendizaje por descubrimiento y construcción y articulando la docencia y la investigación al mundo de la vida. Este tipo de trabajo favorecedor de articulaciones académicas entre los profesores y estudiantes, integra áreas de conocimientos, favorece relaciones dialógicas y de conversación, asunto que posibilita el empoderamiento de roles, el fortalecimiento de actitudes, la autonomía y la libertad. “Vivir y conversar son actos conectados” (Como se cita en Puentes, 2017, p. 109), actos que generan confianza al asumir responsabilidades para el desarrollo de capacidades. En el SI, el estudiante adquiere herramientas de aprendizaje significativo que, al contar con un tutor durante los diferentes niveles académicos, favorecen su acogida y permanencia, reflejados en mejores resultados académicos, pues al integrar

conocimientos, baja la carga académica, con lo que se espera, disminuya la repitencia de cursos y se favorezca la graduación en el tiempo oportuno.

El seguimiento inicial al grupo de estudiantes que están desarrollando esta estrategia, relacionan sus vivencias sobre el seminario como favorecedora de aprendizajes significativos, de capacidad de análisis donde se complementan y confrontan ideas, expresan que cuando se lee, se escribe, se habla, se escucha y se vive la experiencia compartida con profesores y con otros estudiantes, se favorece el desarrollo de estas capacidades, las que a su vez disminuyen tensiones en el relacionamiento con profesores. El término capacidades en este texto se asemeja desde otras miradas en educación con el de competencias. Es claro que una propuesta de esta magnitud como es el Seminario Integrador, requiere de seguimiento y ajustes permanentes en cada uno de sus componentes, para lograr la permanencia estudiantil, resultados que se esperan sistematizar y presentar en próximos eventos.

Referencias Bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado de [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken Bain, Lo que hacen los mejores profesores de universidad.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf)

Cooperative and Collaborative Learning. (2017). *What are cooperative and collaborative learning?* Recuperado de <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html> [Consulta: 10 febrero del 2018].

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2014). *Ventajas del Aprendizaje Colaborativo*. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/3_4.htm

Puentes Pérez, J. R. (2010). El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante. *Cultura, Educación y Sociedad*, 1(1), 107-112.

Restrepo, B. (2015). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 195-202. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf

Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética. (2014). *Pensamiento pedagógico y curricular en el programa de Nutrición y Dietética*. Medellín: UdeA., Escuela de Nutrición y Dietética.

Venturelli, J. (2000). Aprendizajes en grupos pequeños o tutorías (Ed.), Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos (p.119–134). Washington: Organización Mundial de la Salud.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO SUPLEMENTARIO CON INTERVENCIÓN TUTORIAL VIRTUAL EN EL IISUABJO

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Gaytán, Laura

Urbietta, Elsa

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca - México

Laura.gaytan.bohorquez@gmail.com

Resumen. A partir del año 2016, en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (IISUABJO), se comenzó con un modelo suplementario, es decir, se mantiene la estructura de una materia de enseñanza presencial añadiendo recursos y actividades basados en el esquema a distancia, lo que permitió la alfabetización digital en estudiantes con nulo o escaso conocimiento en el área; la implementación del modelo se realizó en la plataforma educativa Moodle considerando tres asignaturas: Investigación y Nuevas Tecnologías, Informática Básica y Población y Desarrollo Regional con alumnos de tres licenciaturas en Ciencias Sociales que se ofertan en el Instituto. En Moodle, el docente desempeña el rol del tutor virtual cuya labor va encaminado a dos categorías primordiales: la pedagógica y la social. En relación a la primera, el tutor es el experto en el tema o contenido que se desarrolla en línea y por el otro, desde un ámbito social crea una comunidad de aprendizaje virtual, lleva a cabo la monitorización y moderación de los grupos de trabajo lo que permite medir el desempeño del estudiante de tal manera que, si un alumno presenta dificultades en su aprendizaje, se ponga en práctica estrategias que permitan potenciar el éxito en su desempeño escolar con la finalidad de que cada alumno concluya exitosamente la asignatura tal y como ha pasado en las tres materias implementadas. El tutor orienta al logro de los objetivos de aprendizaje, fomenta el uso de recursos educativos, de tecnologías digitales y motiva a los estudiantes a ser participantes activos y comprometidos con su propio aprendizaje; el alumno tiene acceso a recursos y actividades que complementan los temas expuestos en el salón de clases, en Moodle se fortalece la relación entre compañeros y tutor a través de los medios digitales de comunicación como son los foros, chats o mensajes individuales y aporta al trabajo colaborativo a través de las wikis. Con la implementación del modelo suplementario se lograron detectar alertas tempranas que permitieron descubrir riesgos de deserción, por tanto, como medida inicial se implementaron asesorías individuales para evitar la pérdida de estudiantes por la reprobación en las materias.

Descriptor o Palabras Clave: Modelo Suplementario, Moodle, Tutor Virtual, Aprendizaje Autorregulado.

Introducción

En los últimos años, la educación ha incorporado la tecnología para favorecer el proceso educativo, tanto alumnos como personal docente han realizado cambios para aprovechar las herramientas digitales en el ámbito educativo. Dentro de estas tecnologías cada día es más frecuente la utilización de las plataformas educativas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje; la más comúnmente conocida es Moodle.

La Plataforma Libre Moodle, es una herramienta para el aula de clase, útil para el fomento del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Su disponibilidad se asemeja a las funciones de una cartelera física de una asignatura, ubicada en el ciberespacio. La creación de estos entornos de apoyo académico y tecnológico, facilitan la adaptación del educador a los modelos educativos que toda Universidad debe utilizar, integrando las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje, práctica mediante la cual se trascienden las barreras de tiempo y espacio, ofreciendo una serie de componentes que el educador y sus estudiantes la utilizan para ampliar sus conocimientos, discutir asuntos concernientes al curso a través de un foro o acceder a documentos en línea en diferentes formatos, cuestionarios o exámenes, comunicarse con sus alumnos de una forma permanente a través de la mensajería de texto, wiki, encuestas, glosario, etc. enriqueciendo la educación, convirtiendo el proceso en uno más dinámico (sincrónico o asincrónico), completo, interactivo y estimulante, tanto para profesores como para estudiantes, todo esto sin la necesidad de conocer sobre HTML (Piña, 2008: 119).

La plataforma Moodle es una plataforma gratuita, de software libre, que cuenta con las facilidades de uso debido a su sencilla interfaz, así como a las características asociadas a la asignación de roles dentro de las aulas virtuales, quedando claramente establecido lo que uno y otro participante dentro de este esquema puede realizar. Los roles comúnmente establecidos en dicha plataforma son los siguientes:

- Administrador: Es el encargado de la gestión administrativa de los cursos, así como de la configuración y mantenimiento de la plataforma.
- Profesor Tutor: Los profesores pueden realizar cualquier ajuste dentro de un curso, incluyendo la creación de nuevas actividades o añadir un recurso, así como calificar a los estudiantes y darle un seguimiento personalizado en cada una de las actividades que realizan.
- Profesor sin permiso de edición: Los profesores sin permiso de edición pueden enseñar en los cursos y calificar a los estudiantes, pero no pueden modificar las actividades.
- Estudiante: Los estudiantes inscritos en un curso virtual son quienes desempeñan las actividades establecidas para cada materia.
- Invitado: Los invitados tienen privilegios mínimos y normalmente no están autorizados para escribir, solo tienen acceso para visualizar segmentos preestablecidos.

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

De acuerdo a los roles anteriores, se puede percibir que la figura del profesor tutor cambia dentro de una plataforma, pasando de ser un experto en contenidos a un acompañante que complementa su actividad docente del aula presencial. Para los fines de la UABJO, la tutoría se define como “un proceso para fortalecer el desarrollo personal y profesional a partir de potencializar los recursos con los que cuenta el estudiante, desarrollar las habilidades para la resolución de problemas en diferentes ámbitos y promover cambios en las relaciones pedagógicas” (UABJO, 2018).

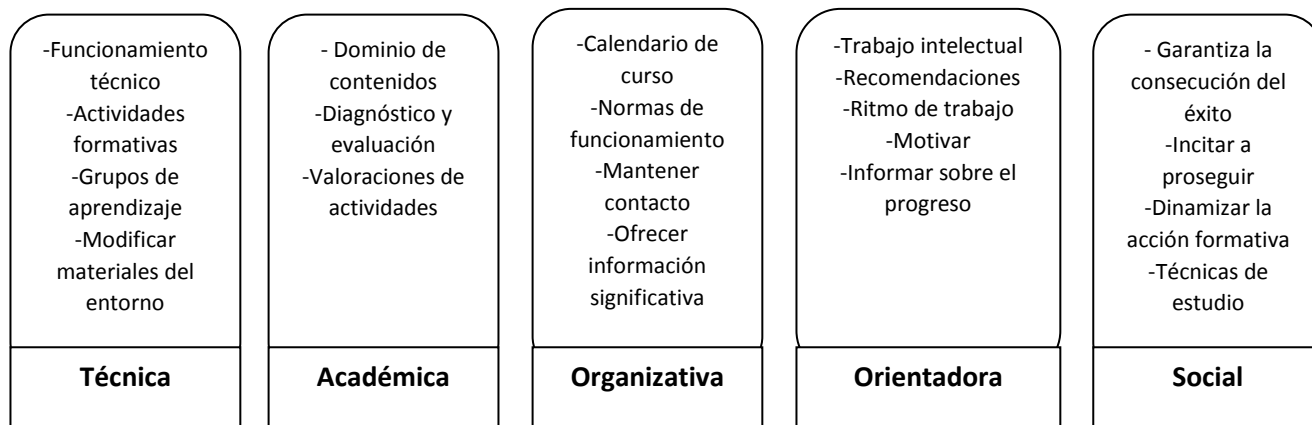
La tutoría se manifiesta de diversas maneras según los niveles educativos, los ámbitos, los recursos empleados, los agentes que intervienen y los contenidos que trata; si se utilizan los recursos que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación para entablar la relación entre el profesor y el alumno (correo electrónico, chat, foro, diálogo, etc.) entonces se denomina tutoría virtual (Giner, *et al.*, 2013).

Para el desempeño de un tutor virtual se plantean nuevas competencias y habilidades, debiéndose favorecer el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento cooperativo y colaborativo, por lo que se requiere monitorización y moderación de los grupos de trabajo (Pagano, 2007 citado por Rosado, 2017).

El tutor virtual combina elementos de enseñanza, facilitador y organizador de la comunidad, por consiguiente, debe mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo (Silva, 2010).

Fernández, Mireles y Aguilar (2010), realizan un análisis acerca de las competencias que debe presentar un tutor virtual, el resultado se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Funciones del tutor virtual



Fuente: Fernández et al., 2010

La acción del tutor virtual tiene como principal objetivo la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a la capacidad del estudiante y brindando un

acompañamiento y orientación del desempeño del alumno, a modo que se atiendan las principales problemáticas del alumno de índole escolar, permitiendo el desarrollo de hábitos de estudio, previniendo el abandono escolar, fomentando la participación activa y canalizando dificultades e inquietudes pertinentes a cada estudiante (Rosado, 2017).

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la implementación de las materias bajo el esquema de un modelo suplementario que opta por un diseño educativo con recursos electrónicos combinados, reformula varios aspectos: a) desde el punto de vista pedagógico para adecuar, respetar y acompañar, según epistemología del contenido, las demandas y estilos cognitivos de los estudiantes, a fin de producir aprendizajes profundos y ricos a través de actividades didácticas para la comprensión, y auto y co evaluativos, con un mix de recursos, en trabajos colaborativos basados en internet, y b) desde el punto de vista administrativo y organizativo de la enseñanza se reformulan todos los componentes del diseño instruccional de modo semi-estructurado, acentuando la resolución de problemas y apoyándose en la propuesta de gestión electrónica (del software libre Moodle), coadyuvantes al logro de los objetivos pedagógicos de la innovación tecnológico educativa presente, hacia el desarrollo de competencias generales (Fainholc, 2008).

MODELOS SUPLEMENTARIO EN EL IISUABJO

Con la finalidad de aprovechar las nuevas herramientas tecnológicas y reforzar la atención del alumnado, a partir del año 2016, en el IISUABJO se comenzó con la capacitación a profesores para la utilización de la plataforma educativa Moodle.

En el ciclo escolar Febrero 2017 – Julio 2017, se colocaron actividades en Moodle de la materia “Investigación y nuevas tecnologías”, asignatura en la cual los estudiantes tenían que superar las carencias tecnológicas, ya que si bien es cierto que la mayoría de ellos son nativos digitales, utilizan la tecnología con fines de ocio, dejando de lado la parte útil aplicable a sus estudios.

Se comenzó con un grupo pequeño de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Estudios Políticos conformado por 18 alumnos; de los cuales 15 contaban con acceso a internet por las tardes; las clases se impartieron de manera presencial en horario establecido, sin embargo, se complementó el desarrollo de los temas y los recursos necesarios en cada sesión con material que se alojó en un aula virtual en Moodle específicamente para la materia.

Los alumnos fueron inscritos virtualmente a la materia y contaban con un acceso libre para ingresar desde cualquier lugar y en cualquier horario, especificando que la sala de chat grupal sólo se encontraba establecido en un horario específico en días establecidos para esta actividad. La poca habilidad de los alumnos de administrar su tiempo obligaba a ampliar los plazos de entrega de las actividades en plataforma, sin embargo, trabajando con ellos la planeación semanal de las actividades del curso, se logró una habilidad organizativa mayor a la mostrada en el comienzo de la materia.

En el modelo suplementario del IISUABJO, la comunicación escrita en Moodle cobra un papel muy importante para poder transmitir y recibir información; por tanto, la participación activa de los estudiantes es moderada por el tutor. La primera herramienta de comunicación

que se utilizó fue el foro, en el cual se realiza la presentación de la materia, el profesor escribe un mensaje de bienvenida a los alumnos y se exponen las reglas para que puedan cumplir en tiempo y forma con las actividades planteadas. Los alumnos pueden exponer sus dudas en este apartado o bien establecer una comunicación directa con el tutor a través del chat.

El chat tiene dos vertientes, el grupal y el individual; en el chat grupal tanto el tutor como los alumnos pueden participar en tiempo real para mandar algún mensaje como por ejemplo alguna duda que tengan, si el tutor no se encuentra conectado otros alumnos pueden responder a su compañero. En el chat individual la comunicación se establece entre el tutor y el alumno sin que nadie más pueda intervenir, es una comunicación privada para atender cuestiones personales específicas de cada estudiante que requiera cierta reserva y/o privacidad. Tanto en los foros como en los chats se buscó fomentar la participación activa del estudiante para que externase las dificultades o inquietudes que presenta.

Otra de las herramientas valiosas que se fomentó en plataforma es una wiki, una wiki permite el trabajo colaborativo para generar un conocimiento grupal de un determinado tema, es una construcción hecha por la integración de conocimientos; es un trabajo colaborativo que se genera desde un conocimiento individual fomentando una conciencia de grupo del cual un alumno es miembro.

Estas tres herramientas han sido esenciales para mantener una comunicación y una participación activa del alumno, en un ambiente virtual la labor del tutor también va enfocado a implementar un cronograma para el manejo de los tiempos, buscando que el alumno sea responsable en las participaciones y entrega de sus trabajos. El tutor elabora una planeación, en este caso, de carácter semanal, para cumplir con las diferentes metas de aprendizaje.

El tutor a lo largo de todo el ciclo escolar fue monitorizando el avance de los estudiantes, la manera más sencilla de verificar fue la fecha del último acceso a la plataforma, el detalle de cada uno de sus ingresos a la materia y las últimas actividades en las cuales había participado.

De acuerdo a los perfiles de cada alumno, algunos de ellos eran introvertidos en la clase presencial, sin embargo, cumplían con sus actividades online en tiempo y forma y la comunicación con ellos era más fluida por ese medio. Para los alumnos que gustaban de hablar en público, hubo un bloque de cinco exposiciones de temas específicos que generaron la discusión de diferentes puntos de vista.

Al finalizar el semestre de la materia Investigación y nuevas tecnologías y empezar con el periodo de exámenes, 17 de los 18 alumnos habían concluido satisfactoriamente la materia, solo un alumno tuvo que presentar examen en el periodo extraordinario para acreditar.

Esto se logró por la atención temprana y oportuna de los alumnos que presentaban bajo desempeño, es decir, uniendo las actividades en clase presencial con las actividades virtuales, así como la participación y entrega de trabajos, se daba una retroalimentación durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para el ciclo escolar Agosto 2017 - Diciembre 2017, se implementaron las materias Informática Básica y Población y Desarrollo Regional siguiendo la misma metodología que

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

el semestre anterior, los resultados obtenidos en la aprobación de los alumnos se muestra en el siguiente cuadro:

Licenciatura	Materia	Semestre	Total de alumnos	Total de alumnos aprobados		
				Ordinario	Extraordinario	Título
Licenciatura en ciencias sociales y estudios políticos	Investigación y nuevas tecnologías	Tercero	18	17	1	-
	Informática básica	Cuarto	17	15	0	2
	Población y desarrollo regional en México	Cuarto	9	7	0	2
Licenciatura en ciencias sociales y desarrollo regional	Informática básica	Cuarto	12	12	-	-
	Población y desarrollo regional en México	Cuarto	7	5	1	1
Licenciatura en ciencias sociales y sociología rural	Informática básica	Cuarto	10	9	0	1
	Población y desarrollo regional en México	Cuarto	5	5	-	-

Cuadro 1. Información de los cursos implementados en Moodle en el IISUABJO

Como se puede observar, a partir del seguimiento que se le da a cada uno de los alumnos a través de la monitorización y moderación de los grupos de trabajo, más del 90 por ciento de los alumnos lograron acreditar las materias en la primera oportunidad conocido como examen ordinario, fueron casos específicos en los cuales un número pequeño de alumnos tuvo que presentar examen extraordinario o en Título, ningún estudiante tuvo que presentar Título II o recursamiento de la materia.

El tutor como acompañante y guía, observa el acceso y desempeño del alumno y desde que ocurre un abandono parcial mínimo y el descuido a la materia, se puede atender dicha situación.

Conclusiones

El seguimiento de las actividades y tareas que el tutor ha realizado en plataforma, admite medir el desempeño del alumno con la intención de apoyar al que presenta dificultades en su aprendizaje a través de estrategias que permitan potenciar el éxito en su desempeño escolar.

Las actividades en línea fueron un complemento de las sesiones presenciales, tanto de manera presencial como virtual se brindó una atención adecuada al alumno buscando un aprendizaje significativo en ellos, que les permitiera aprovechar las ventajas digitales y aumentar sus habilidades tecnológicas, de tal manera que no fuera un aprendizaje aislado,

sino que pudieran aplicar los conocimientos adquiridos en otras materias que cursaron solo de manera presencial.

El modelo suplementario ayudó a que alumnos que no hablaban en clase, pudieran participar y externar sus dudas con menos dificultad a través de la escritura en un medio digital. Los alumnos al sentir la presencia del tutor se sintieron motivados a concluir las actividades en tiempo y forma y acreditar la materia en el primer periodo de exámenes.

Los alumnos necesitan una parte motivadora que los impulse a continuar, la capacidad cada uno de ellos la tiene, si se está al tanto de las actividades que ellos realizan, el abandono se reduce.

Una estrategia para contribuir al éxito escolar, es una estrategia que ayuda a la reducción del abandono, si los alumnos se encuentran motivados vencen las dificultades que se les presenten.

Referencias

Fainholc, Beatriz, Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. RED. Revista de Educación a Distancia [en línea] 2008, (diciembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54702102>>

Fernández, E., Mireles, M., Aguilar, R. (2010). La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento. Eticanet, Año VII (9), ISSN: 1695-324X.

Giner Manso, Y., Muriel de los Reyes, M^a J. y Toledano Redondo, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes, Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 89-106. Recuperado el 10/07/2018 en <http://www.red-u.net/>

Piña R., Madelén. (2008). “Moodle, un medio tecnológico de apoyo a la educación a distancia y presencial”. En *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n1/art7.pdf>

Rosado Basulto, A. (2017). El seguimiento académico como estrategia de tutoría en el Bachillerato en Línea de la UADY. Revista Mexicana de bachillerato a distancia. Núm. 17, febrero 2017. Recuperado el 10/07/2018 en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=seguimiento-academico-estrategia-tutoria-bachillerato-linea-la-uady>

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10 (52), 13-23.

UABJO, 2018. Sistema Institucional de Tutorías. Disponible en: https://www.uv.mx/tutorias-anuies/files/2018/05/AvancesPIT_UABJO_XVIIIReunion.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**SEMANA DE TRANSICIÓN EFECTIVA A LA VIDA UNIVERSITARIA “TEVU”
EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE TEMUCO.**

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Uribe Barros, Bárbara
Riquelme Gatica, Mario
Universidad Católica de Temuco, Chile
e-mail: buribe@uct.cl - mriquelme@uct.cl

Resumen. En la última década las universidades chilenas han realizado grandes cambios orientados a favorecer el ingreso a la educación superior, dentro de estos destacan los programas de acceso inclusivo, implementación de gratuidad y mayor oferta académica, generando con esto un incremento en la matrícula. Lo cual ha traído como consecuencia un aumento en las tasas de deserción durante el primer año, donde tres de cada diez estudiantes abandonan la universidad (SIES, 2017). En relación a esto, Tinto (1992) planteó un modelo de abandono donde las experiencias institucionales, tanto en el sistema académico como social, sumado a las características particulares de cada estudiante, influyen en su decisión para abandonar la universidad. Por este motivo, la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA), de la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco), en articulación con la Carrera de Medicina Veterinaria, desde el año 2017 han desarrollado actividades formativas al inicio del año académico en un periodo denominado Semana de Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU). El objetivo de estas actividades busca fortalecer las competencias genéricas tales como: relacionarse con otros, trabajo colaborativo, valorar y respetar la diversidad, creatividad e innovación y comunicación oral y escrita, las cuales inciden en el desarrollo integral del estudiante tanto en su dimensión intrapersonal, como en la interacción con otros (DGD UCT, 2016). Además, abordar de manera específica contenidos y aspectos relevantes tanto de las ciencias básicas como propios de la carrera de medicina veterinaria, propiciando en los estudiantes novatos un efectivo proceso adaptativo a la vida universitaria y una mejor experiencia en sus primeros pasos en la educación superior. Las actividades fueron evaluadas mediante encuestas de percepción, las cuales permitieron captar la apreciación de los estudiantes acerca de cada una de las actividades realizadas. Éstas se llevaron a cabo en dos momentos: una vez finalizada la Semana TEVU y a mediados del primer semestre del año académico. Del total de estudiantes encuestados el 94% consideró importante la realización de actividades de inducción a la vida universitaria, manifestando que aspectos como: conocerse entre pares y docentes, trabajar en equipo y conocer la carrera, fueron relevantes para enfrentar sus primeras clases con mayor seguridad y confianza. Por lo tanto, consideramos que el diseño e

implementación de actividades orientadas a estudiantes que ingresan a la educación superior, son claves para lograr una mejor inserción en la vida universitaria, contribuyendo de esta manera a la reducción del abandono temprano.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Educación, Inserción, Transición.

1. Introducción.

En la última década las universidades chilenas han realizado grandes cambios orientados a favorecer el ingreso a la educación superior, dentro de estos destacan los programas de acceso inclusivo, implementación de gratuidad y mayor oferta académica, generando con esto un incremento en la matrícula. Como resultante de estos cambios hoy observamos un universo heterogéneo de estudiantes en las salas de clases presentando marcadas diferencias socioeconómicas, culturales y de formación preuniversitaria. Donde un grupo de ellos son al menos la tercera generación de profesionales en la familia y otros son la primera generación en la Universidad y obviamente el capital cultural en ellos es mucho menos que el de sus pares provenientes de familias con tradición universitaria (Canales y De los Ríos, 2007). Además, este aumento en el ingreso ha generado un aumento en las tasas de deserción, las cuales son mayores durante el primer año, donde tres de cada diez estudiantes abandonan la universidad, siendo los estudiantes del primer quintil, los que presentan mayor porcentaje de deserción (SIES, 2017). En relación a esto, Tinto (1992), planteó un modelo de abandono donde las experiencias institucionales, tanto en el sistema académico como social, sumado a las características particulares de cada estudiante, influyen en su decisión para abandonar la universidad. Planteándose, por lo tanto, al abandono o deserción como multicausal, donde se conjugan, lo afectivo, psicológico, académico, social, y la capacidad de insertarse y adaptarse a la vida universitaria. Tinto en el año 1997, mencionó que algunos de los factores que causan la deserción se relacionan con el desarrollo deficitario de las competencias genéricas básicas en los estudiantes.

Según lo anteriormente expuesto, es fundamental que las instituciones generen consciencia de la diversidad de sus estudiantes y desplieguen estrategias de acompañamiento e intervención para disminuir la población en riesgo de deserción (Fuentes y Matamala, 2015). En relación a esto, Guerrero (2017) comenta, que para los estudiantes, los primeros acontecimientos vividos dentro de la institución son de vital importancia, situación que permite generar un vínculo identificatorio con compañeros, docentes y la misma universidad; ser parte de ella, sentirla y disfrutarla, lo une como comunidad. En este sentido, esa identidad está constituida por la comunidad, facilitando la adaptación de sus integrantes.

2. Contexto Universidad Católica de Temuco.

En los últimos 10 años, la UC Temuco ha manifestado un alza en la matrícula de primer año, llegando el 2018 a tener 3.119 estudiantes novatos, de los cuales el 83,46% pertenece a los 3 primeros quintiles de la población. Lo cual es completamente coherente con la realidad regional ya que es la universidad que posee la mayor cantidad de cupos en los programas de acceso inclusivo en Chile.

Del total de estudiantes matriculados, la mayoría de ellos provienen de los sectores más vulnerables de la región, lo cual implica un gran desafío, ya que según datos del SIES (2017), las mayores tasas de retención de primer año en carreras profesionales se registran en estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados (80,2%) y particulares subvencionados (78,7%).

Esta realidad trae consigo un sin número de debilidades en los estudiantes, como por ejemplo, el bajo capital cultural, dificultades para relacionarse, el prejuicio, la poca inclusión y poca capacidad de generar redes, sobre todo en los estudiantes que provienen de contextos más vulnerables. Debido a esto, es que la UC Temuco se ha propuesto generar instancias en donde los estudiantes puedan tener un primer acercamiento a la vida universitaria de manera paulatina y amigable. Es así como nació la Semana TEVU (Transición Efectiva a la Vida Universitaria), la cual responde a esta necesidad de insertar al estudiante en la universidad. Si bien hubo versiones anteriores similares a la Semana TEVU, es desde el año 2017 que se ha implementado esta estrategia en la Universidad.

2.1 Contexto de la carrera de Medicina Veterinaria.

Los estudiantes que actualmente ingresan a la carrera de Medicina Veterinaria, junto con enfrentarse a este nuevo mundo académico deben ajustarse a un itinerario formativo de carácter modular (implementado desde el año 2005), el cual es completamente diferente al sistema escolar del cual provienen. Producto del modelo educativo que posee la Universidad, la carrera ha debido revisar las competencias de entrada de los estudiantes novatos, principalmente las genéricas, las cuales se definen como aquellas que permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros (DGD UCT, 2016). En virtud de las necesidades de la misma carrera con respecto a las competencias de entrada, se planteó modificar las actividades realizadas en la Semana TEVU para fortalecerlas.

3. Semana de Transición Efectiva a la Vida Universitaria (Semana TEVU).

La Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA), en articulación con la Dirección General de Estudiantes (DGE), facultades y carreras de la Universidad, desarrollan las actividades que se llevan a cabo durante la Semana TEVU, la cual se realiza en los 6 primeros días del año académico y posee los siguientes objetivos: (1) Fortalecer en los estudiantes competencias de entrada necesarias para su carrera, (2) Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes, respecto a su carrera y Universidad, (3) Promover la autonomía de los estudiantes como habilidad fundamental para la adaptación a la Universidad y (4) Generar un espacio de acercamiento del estudiante a la vida universitaria y a las oportunidades de desarrollo integral que ésta ofrece. Las actividades se planifican de la siguiente manera (Tabla 1): el primer día es la bienvenida a los novatos por parte de su carrera. El resto de la semana se organiza en 4 módulos: Taller de Gestión Personal, Taller de Comunicación, Taller DGE (sello universitario) y Módulo Disciplinar. Además, hay una jornada destinada a estudiantes de acceso inclusivo y todos los días una franja artística. La semana finaliza con una Feria Universitaria donde se dan a conocer todas las actividades que

pueden realizar en la Universidad y en el cierre se contempla un espectáculo artístico-cultural.

Tabla 1: Horario base, Semana TEVU UCT

HORA	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	LUNES	MARTES
9:00 – 10:45	Bienvenida Carrera	Taller Gestión Personal	Taller Gestión Personal	Taller Gestión Personal	Taller Gestión Personal	Taller DGE y encuesta institucional DGGI
11:00 – 12:45		Módulo Disciplinar	Módulo Disciplinar	Módulo Disciplinar	Módulo Disciplinar	Módulo Disciplinar
ALMUERZO						
14:30 – 16:15	Bienvenida Carrera	Módulo Disciplinar	Tarde estudiantes acceso inclusivo	Taller Comunicación	Taller Sello UCT (DGD y Pastoral)	Feria Universitaria y jornada de cierre artístico-cultural (Campus JP II)
16:30 – 18:15		Taller Comunicación		Libre	Libre	
18:30 – 20:30	Franja artística					

Fuente: Elaboración propia

El módulo disciplinar es netamente académico y contextualizado a la carrera, la cual en este caso privilegia fortalecer las competencias genéricas y generar un sentido de pertenencia con ésta. Este módulo se distribuye de la siguiente manera (Tabla 2): Las 3 primeras clases son de ciencias, y se revisan contenidos de enseñanza media, los cuales se articulan con las primeras asignaturas de ciencias que tendrán durante el primer semestre, el objetivo es brindar un acercamiento a los contenidos y al lenguaje científico. Las siguientes 3 clases son ligadas a contenidos propios de la carrera. Si bien, cada una de las 6 clases tiene sus propios objetivos, todas ellas tributan a fortalecer las competencias genéricas.

Tabla 2: Distribución de las clases del Módulo Disciplinar.

	Clases de Ciencias (CC)			Clases de Medicina Veterinaria (CMV)		
Clase	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6
Temática	Origen de la vida	Biomoléculas	Taxonomía	Imagina Veterinaria	Animal por Dentro	Competiendo por las Competencias
Objetivos	Entregar conceptos básicos requeridos en sus primeras asignaturas de ciencias.			Crear un significado propio de ser Médico Veterinario.	Acercar al estudiante a una de las áreas básicas en la	Identificar las competencias genéricas en situaciones presentadas.

	Brindar un acercamiento a los contenidos y al lenguaje científico asociado a las asignaturas de primer semestre.		carrera, la Morfología.	
	Conocer a sus compañeros, promover el trabajo colaborativo, valoración y respeto hacia la diversidad, creatividad e innovación, aprendizaje autónomo, comunicación oral y escrita, enfrentar sus primeras clases con mayor confianza. Fuente: Elaboración propia			

4. Objetivo General.

Describir las actividades realizadas durante la Semana TEVU en la carrera de Medicina Veterinaria, de la Universidad Católica de Temuco, y el aporte de estas para favorecer la inserción efectiva de los estudiantes a la vida universitaria.

5. Metodología.

El trabajo se realizó en base a una metodología mixta, que incluye un análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades de la Semana TEVU durante el año 2018.

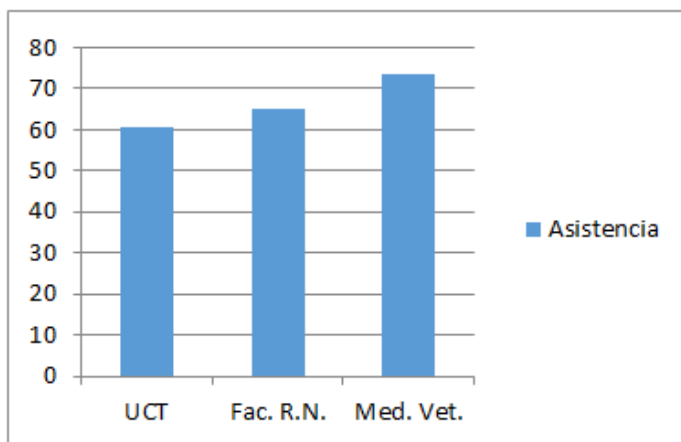
Antes de iniciar la planificación de las actividades del módulo disciplinar, se busca información sobre cuáles son las mayores debilidades que presentan los estudiantes que ingresan a la carrera, tanto en lo académico como en lo que respecta a las competencias genéricas, esto en base a entrevistas personales como grupales con los docentes de primer año de la carrera.

Las actividades desarrolladas durante la Semana TEVU fueron evaluadas mediante dos encuestas, una de satisfacción al término de la Semana TEVU y otra de percepción, realizada a mediados del primer semestre. Ambas encuestas se llevaron a cabo de manera on line, utilizando la herramienta *Google Forms*.

6. Resultados.

La cobertura institucional que alcanzó la Semana TEVU el año 2018 fue de un 60,6% de los estudiantes. A nivel de facultad, la de Recursos Naturales, fue de un 64,9% y en la carrera de Medicina Veterinaria fue de 73,5% (Gráfico 1), siendo ésta la segunda carrera de la facultad con mayor asistencia, y registrando el primer y segundo día una asistencia del 100%, la cual fue declinando hasta llegar a un 44,4%, situación que se replica en todas las carreras.

Gráfico 1: Cobertura Semana TEVU 2018



Fuente. Elaboración propia.

En base a los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción aplicada desde la DGIA al término de la Semana TEVU, el 89,4% de los estudiantes manifestó un alto grado de satisfacción con respecto a las temáticas abordadas por el módulo disciplinar. El 87,3% de ellos, manifestaron que dichas actividades fueron un aporte y el 87,9% declaró que tuvo la posibilidad de participar y expresar sus ideas durante las clases.

Del total de estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria que participaron en la Semana TEVU, un 70% respondió la encuesta de percepción realizada a mediados del primer semestre, de este grupo un 94% consideró que las actividades realizadas en el módulo disciplinar les permitió conocer aspectos relevantes de la carrera. Un 87,8% consideró que dichas actividades les sirvieron para enfrentar con mayor confianza el primer semestre ya que las temáticas de las clases se relacionaron con los contenidos de las asignaturas del primer semestre.

Cuando se les preguntó a los estudiantes ¿Qué aspectos son los que más valoras de la Semana TEVU?, el 82,9% consideró que las actividades fomentaron positivamente las instancias para compartir, dialogar e intercambiar ideas y conocer a sus nuevos compañeros, haciendo que estos aspectos fueran los de mayor relevancia para ellos. Algunos comentarios de los estudiantes que contienen estas ideas son los siguientes:

“Fue un espacio grato para compartir con nuestros compañeros, realizar actividades didácticas y dar una bienvenida a lo que sería el inicio de la vida universitaria”.

“Tuvimos la posibilidad de conocer la universidad, algunos profesores de la carrera y sobre todo, conocer a nuestros futuros compañeros, lo cual, en lo personal, fue de mucha ayuda, me permitió desenvolverme con una mayor confianza al ingresar al año escolar y a la vez, fortalecí mi manera de trabajar en equipo en cada una de las actividades propuestas por los profesores en las clases”.

Por otra parte, un 73,2% consideró que conocer la Universidad, a los profesores y algunas temáticas de asignaturas de primer semestre también son aspectos importantes para ellos. Algunos comentarios de los estudiantes que contienen estas ideas son los siguientes:

“El hecho de poder conocer distintas personas pero con los mismos sueños, a través de todas las actividades que se realizaron y sobre todo la motivación de los profesores al momento de mostrar cómo era el mundo de la medicina veterinaria”.

“Valoro el esfuerzo entregado por los profesores, psicólogos y todos en general, fue una muy buena instancia para conocer cómo era la universidad en cuanto a su infraestructura y funcionamiento, además de crear los primeros lazos de amistad que persisten hasta hoy”.

“Tuvimos una vista previa a lo que teníamos enfrentar en las asignaturas del primer semestre y nos explicaron que podíamos contar con el apoyo del equipo de acompañamiento académico y socioemocional de la universidad”.

En cuanto a las competencias genéricas, los estudiantes consideraron que durante la semana TEVU pudieron desarrollar: *trabajo colaborativo, valoración y respeto a la diversidad y comunicación oral y escrita*, siendo éstas las habilidades de desempeño más destacadas de las actividades, tanto en las clases de ciencias como en las clases de Medicina Veterinaria. Situación similar se observó cuando se les realizó la pregunta: *¿Cuál o cuáles de las competencias genéricas consideras que te sirvieron más para el desarrollo de tu primer semestre académico?*, ante estos los estudiantes mencionaron que las competencias *aprendizaje autónomo y creatividad e innovación*, fueron relevantes en esta etapa. El valor que le asignan los estudiantes a estas competencias, radica en la estructura modular de su itinerario formativo, donde deben realizar actividades tanto presenciales como autónomas, estas últimas requieren que el estudiante gestione eficientemente los recursos de aprendizaje, como la organización, manejo del tiempo y conocimiento de las propias habilidades cognitivas.

En relación al impacto que la Semana TEVU para la institución y la carrera, podemos mencionar que en los últimos cinco años, la tasa de retención en primer año se mantuvo en un rango bastante aceptable dentro del país (84% promedio). Para el caso de Medicina Veterinaria se presentó una tendencia similar, sin embargo, en el período comprendido entre los años 2016 al 2017 se registró un aumento del 83% al 88,35%. Con respecto a la tasa de aprobación en primer año los porcentajes institucionales se han mantenido muy estables, con un promedio del 81%, sin embargo en Medicina Veterinaria se apreció un aumento considerable, que fue de un 62,45% a un 83,6%. A pesar de que los datos correspondientes al año 2018 no se encuentran disponibles, los autores suponen que estos porcentajes debieran mantenerse para este año.

7. Conclusiones.

Considerando el perfil de los estudiantes que ingresan actualmente a las universidades es importante que las instituciones sean conscientes de su realidad y que es necesario el diseño e implementación de actividades orientadas a estudiantes que ingresan a la educación superior, ya que son clave para lograr una mejor inserción en la vida universitaria,

contextualizándolos con sus respectivas carreras y generando un sentido de pertenencia, los cuales son factores que el estudiante considera al momento de decidir abandonar la Universidad.

Los estudiantes valoran de manera positiva las actividades que le permiten conocer e interactuar desde el primer día con sus compañeros, conversar con los profesores y recorrer los espacios de la Universidad. Así como también, valoran el desarrollo (en un nivel inicial) de las competencias genéricas, tales como: trabajo colaborativo, comunicación oral, valoración y respeto a la diversidad, las cuales parecen ser fundamentales para que se desenvuelvan en confianza y generen vínculos afectivos entre compañeros, con la institución y la carrera, por otra parte, para el caso de Medicina Veterinaria que tiene un itinerario formativo de carácter modular, éstas competencias se hacen necesarias desde el primer día de su semestre académico.

Desde el año 2017 la Semana TEVU, se reconoce por ser la instancia en la Universidad que a través de diversas actividades colabora a que los estudiantes novatos se inserten de mejor manera en la vida universitaria, lo cual impacta de cierta forma en los indicadores institucionales, de retención y aprobación en primer año. Si bien, no podemos asegurar que estos indicadores han mejorado sólo a causa de la Semana TEVU, tampoco podemos desconocer el efecto positivo que ésta tiene en los estudiantes novatos. Se suma a esto, que la misma Dirección que organiza la Semana TEVU a partir del año 2017 implementó diferentes tipos de apoyo tanto académicos como socioemocionales para toda la comunidad universitaria (previamente se realizaban sólo para estudiantes de acceso inclusivo), por lo tanto, esta y otras acciones desde la misma institución han contribuido también al incremento de estos indicadores.

El reporte de este tipo de actividades en Universidades chilenas es escaso, a pesar de que existen experiencias similares que promueven la inserción de los estudiantes a la vida universitaria. En relación a esto, los autores consideran importante que este tipo de actividades se lleven a cabo en las diferentes Instituciones de Educación Superior y que además se compartan los resultados de dichas experiencias.

Referencias

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

DGD-UCT (2016). *Competencias genéricas, para la formación de profesionales integrales (Vol. III)*. Consultado el 20 de julio de 2018 en <http://dfhc.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2016/11/Descargar.pdf>

Fuentes, R. y Matamala, A. (2015). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. Congreso CLABES, 2015. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1193/1213>

Guerrero, S. y Rueda, J. (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. Congreso CLABES, 2017. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1635/2371>

SIES (2017). Servicio de Información sobre la Educación Superior (SIES), Chile. Informe de matrícula 2017 en Educación Superior en Chile. Disponible en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience. *Journal of Higher Education* 68 (6): 599-623.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

HACIA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. CASO ZONA DEL BAJÍO, GUANAJUATO, MÉXICO.

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Betancourt Chávez, Edna Edith
Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León, Universidad de Guanajuato,
México
ednabetancourt@gmail.com

Ramos Reyes, Rolando
Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León, Universidad de Guanajuato,
México
rolandoramos@ugto.mx

Resumen. Uno de los objetivos primordiales de las Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato en México, es la de sensibilizar a los estudiantes en la importancia de la adecuada selección de una carrera profesional. Aunado a esto, por medio de la apertura de 5 áreas de desarrollo de conocimientos (ingenierías, humanidades, artes, administración y bioquímica) se pretende preparar a los futuros aspirantes a exámenes de admisión en las carreras que la Universidad de Guanajuato oferta.

Como profesores de la coordinación de artes y comunicación, hemos detectado que si bien es importante que los alumnos del área de artes se preparen especialmente en el afinamiento de capacidades específicas que van desde el desarrollo del pensamiento abstracto, la creatividad y diseño de proyectos de corte artístico, existen dos áreas de oportunidad que el programa actual no considera: los nuevos lenguajes y espacios en el arte contemporáneo y el perfeccionamiento en la elaboración de argumentos orales y escritos para sustentar ideas relativas al quehacer de un aspirante a profesional de cualquier disciplina artística.

Apoyándonos en el concepto de “curaduría educativa” (Alderoqui, 2011, pp. 57-62), y otros textos y debates que han surgido tanto en el Congreso Internacional de Educación Artística Para el Desarrollo Humano, albergado por el Instituto Cultural de León, los Veranos de Investigación Científica de la Universidad de Guanajuato (Fuentes y Ramos, 2018, p. 3), así como de la teoría de la percepción de obras de arte del Dr. Benjamín Valdivia Magdaleno, (Valdivia, 2010, pp. 32-39) hemos diseñado y aplicado un curso de sensibilización artística y estética y otro de habilidades y conocimientos básicos para las artes visuales, estos comprenden la experiencia directa con obras artísticas y el desarrollo de habilidades para la abstracción de experiencias estéticas. Después de analizar los requerimientos básicos en los

exámenes de admisión de la mayoría carreras de corte artístico en la región del Bajío (centro norte de México), hemos detectado que las actividades que aquí se plantean, son una herramienta importante para la inserción de nuestros alumnos en estas carreras y evitar la deserción en los primeros dos semestres.

En este proyecto, se argumenta sobre la importancia de la educación artística integral con miras a la obtención de los conocimientos y habilidades propias para la profesionalización del estudiante de carreras de corte artístico.

Descriptor o Palabras Clave: arte, deserción en carreras de artes, teorías de la percepción, cursos sobre arte.

I. Introducción

Antecedentes

Antes de hablar de la situación actual de la educación artística en la región del Bajío en México, tenemos que considerar y reconsiderar ciertos términos y datos aclaratorios que nos lleven a entender el panorama del fenómeno en su totalidad.

¿Qué abarca y a qué nos referimos con el término “educación artística”? Diversos autores en distintas áreas del conocimiento que van desde la filosofía, la sociología y la pedagogía han expresado su preocupación por definir el alcance y las posibilidades de una metodología didáctica para el desarrollo del conocimiento sensible. En principio, y en base a la revisión de fuentes bibliográficas especializadas, (Arnheim, 1993; Efland, 2002; Jarpa y Matus, 2017) podemos deducir que la educación artística, en la teoría, es una composición híbrida en la que se incluyen asuntos tan complejos como lo son la configuración de una ética particular y social -e incluso una moral- en el individuo, la práctica de valores cívicos, el reconocimiento de un imaginario que consolida la historia de una cultura, y por supuesto, la valoración de la construcción de una sensibilidad plena en el ser humano. Por ejemplo, para el teórico de la percepción visual, el Dr. Rudolf Arnheim, la educación artística propicia en el ser humano un conocimiento que abarca aspectos biológicos y psicológicos en lo que él denomina el desarrollo de las “dinámicas perceptivas” (Arnheim, 1993, pp. 43-48). Para los Mtros. Guillermo Jarpa y Patricia Matus de la Parra, la educación sobre el fenómeno del arte sirve “...como una manera de estimular el pensamiento crítico a través de conocer, interpretar y relacionar desde las diversas disciplinas de este campo de investigación” (Jarpa y Matus, 2017, p. 5).

Algo importante a destacar, es que la historia de la educación artística está intrínsecamente relacionada a los cambios y la evolución que el mismo concepto de Arte ha sufrido en la cultura occidental, así como al establecimiento de ciertas tendencias asociadas a los intereses de cotos de poder, como lo denota el Dr. Arthur D. Efland, teórico del arte:

El mecenazgo remite a la organización de los recursos humanos y materiales para la producción de arte. Un sistema de mecenazgo define una serie de relaciones entre los intérpretes y las audiencias o entre los artistas y los consumidores. La educación se refiere al adiestramiento teórico y práctico de los eventuales artistas y miembros del público. Un sistema educativo define una serie de relaciones sociales entre los

profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices. La censura influye sobre aquello que se expresa en las obras de arte y sobre quién tiene permitido acceder a ellas. En los sistemas de censura las autoridades actúan como filtro entre el objeto de arte y la sociedad en conjunto. (Efland, 2002, p. 17)

De manera particular, consideramos que la educación artística es aquel conjunto de prácticas y actitudes que llevan al creador o al público a desarrollar una sensibilidad que le permite expresar de manera crítica sus reflexiones que surgen en su entorno. Un profesional del arte es aquel que analiza y utiliza sus posibilidades creativas y perceptuales para la creación de un mensaje que contenga su visión del mundo, considerando su entorno socio cultural, de manera libre.

Planteamiento

El punto medular de este proyecto se enfoca en aquellos estudiantes de bachillerato que tienen la intención de estudiar carreras profesionalizantes en el área de las artes y diseño visual. Nos centramos en tratar de resolver al siguiente cuestionamiento: ¿qué tipo de estrategias complementarias a la currícula de un estudiante de bachillerato se pueden implementar para generar en ellos una educación artística de calidad, que les de pauta para la adecuada selección de una carrera universitaria, y el apoyo de las herramientas teóricas y prácticas básicas para solventar sus primeros semestres de estudios universitarios?

II. La situación actual de la educación artística en el Bajío guanajuatense

Es difícil hacer un diagnóstico concreto sobre la situación cultural de la zona del Bajío guanajuatense. Por un lado se piensa que estamos en un Estado privilegiado que cuenta con festivales y eventos culturales de talla internacional, aunado a una de las universidades públicas con la más alta tradición en carreras del área de humanidades, cultura y arte; el otro polo lo demuestran los últimos datos duros obtenidos hace ya 8 años por el entonces Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), en la *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales*, (2010), en la que Guanajuato aparece muy por debajo de la media nacional en cuanto a lectura de libros de corte literario, visitas a museos y galerías de arte, y la asistencia a obras de teatro y conciertos. Si bien la tradición nos habla de una zona en donde el arte y la cultura florece, pareciera ser que el grueso de la población rara vez consume productos culturales.

A la fecha de esta publicación, ninguna instancia gubernamental se ha dedicado a realizar un diagnóstico actualizado sobre el nivel de consumo cultural en el Bajío. Desde la Universidad de Guanajuato, se han realizado algunas indagaciones incipientes, los datos que arrojan estas investigaciones son igual de desalentador (Ramos y Vela, 2016 pp. 1-4) a los obtenidos en 2010 por CONACULTA (ahora Secretaría de Cultura y Arte).

La pésima cultura artística de la población se genera desde la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Por ejemplo, la única materia que los alumnos de primarias gubernamentales cursan es “Educación artística”, la cual se ofrece solo una hora a la semana; en este tiempo los profesores -que no reciben cursos de preparación al respecto- deben cubrir temas alrededor del teatro, música, expresión plástica y danza. Esto explica claramente el

porqué de los escasos conocimientos sobre arte que los alumnos del nivel medio superior presentan.

III. Proyectos piloto para el desarrollo de las capacidades perceptuales y argumentativas en torno a la educación artística.

Curso de literatura y arte contemporáneos

El diseño de este curso respondió al análisis del contenido de las cartas descriptivas de las materias con contenido de historia del arte y apreciación artística en la ENMSCHL de la Universidad de Guanajuato. Además, se estudió durante dos años, la tendencia vocacional de los alumnos del área de artes, y se denotó que la mayoría se inclinaban hacia carreras relacionadas con aspectos visuales (artes visuales y plásticas, diseño de moda, gráfico y de interiores). En las encuestas y entrevistas con los estudiantes, se revelaron dos cosas importantes: su educación visual aun no despegaba de un nivel que podemos considerar como básico, y la mayoría tenía una idea errónea del campo profesional que implicaba aquello que habían decidido estudiar.

En base al concepto de “curaduría educativa” acuñado por las Mtras. Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli (2011), en el que las autoras proponen, entre otras cosas, el desarrollo del pensamiento crítico y narrativo que surge de un adecuado diseño curatorial de las visitas que se hacen a los museos, galerías o cualquier espacio en el que se muestren obras de arte, fue que se articuló nuestro plan de trabajo. Nos enfocamos en lograr una experiencia que produjese en los estudiantes conocimientos sobre historia del arte moderno y contemporáneo y que por medio de la observación y charlas con expertos del área, conocieran el trabajo que desarrollan los profesionales del área de las artes. Si bien el campo laboral de un profesional de las artes y el diseño visual es extenso, se puntualizó en aquellos que resultaban los más recurrentes según la encuesta de egresados que realiza cada año en el Departamento de Artes Visuales de la UG.

El curso tiene una duración de 30 horas presenciales y otras 30 de trabajo autónomo, y se divide en tres bloques: teoría del arte, experiencias directas en curaduría educativa diseñada para los fines de los estudiantes y una última sesión en la que se trabaja un ensayo con reflexiones en torno a los espacios artísticos y la labor de cada uno de los profesionistas que los conforman.

Durante dos años se ha llevado a cabo este evento en el que se han reunido a aspirantes a carreras de corte artístico visual, y se ha observado que los egresados de la ENMSCHL que toman este curso tienen una idea más clara sobre los contenidos de las asignaturas del primer año en cualquiera de las carreras a las que logran acceder. También se ha concluido que esta experiencia es sumamente importante como herramienta para solventar los filtros de los exámenes de admisión, y lo más importante es que seguimos la premisa de que si se aclara en el aspirante la idea que tiene sobre la labor de un profesional de las artes, las decisiones que éste tome serán más certeras y se evitará que pierda interés por su carrera y abandone sus estudios.

Curso propedéutico en el área de las artes visuales

Actualmente se está llevando a cabo este programa piloto en la Escuela de Artes Plásticas Antonio Segoviano del Instituto Cultural de León (ESAP), y responde a la necesidad latente de preparar a la población de aspirantes a carreras de diseño y artes visuales para que tomen una decisión acertada en cuanto a la elección de su carrera, conozcan los contenidos de las materias de los primeros semestres y tengan las aptitudes y habilidades para desenvolverse en su área profesional.

Desde las ESAP se desarrolló, de enero a marzo de 2018, un exhaustivo estudio sobre la oferta académica en la región del Bajío, y se entrevistó a autoridades de las diferentes carreras para que respondieran a preguntas en torno al perfil de ingreso que deben tener los aspirantes, pero sobre todo, a las razones que motivan a un estudiante del área a abandonar sus estudios. En resumen, el resultado nos arrojó tres causas principales: falta de capacidades intelectuales y habilidades para con los objetivos de la carrera, falta de vocación y presión familiar para cambiar de carrera.³⁵

Se diseñó un programa en el que se incluyese, además del desarrollo de habilidades básicas en el área, el implemento de una clase en la que se describen las particularidades de cada una de las carreras profesionales de corte artístico visual que se ofertan en la región del Bajío. Del mismo modo, se realizan charlas grupales y personalizadas con padres de familia para sensibilizarlos y ofrecerles datos alrededor de la profesión que sus hijos pretenden estudiar.

Actualmente, este curso propedéutico integral está en operación con 14 alumnos, y se esperan los primeros resultados en enero de 2019, cuando se pueda hacer un seguimiento de aquellos egresados que presentaron exámenes de admisión en noviembre de 2018.

Desarrollo de argumentos orales sobre el discurso artístico

Este fue un ejercicio que se realizó durante el semestre enero/ junio de 2018 en la ENMSCHL, y que consistió en otorgar charlas a los aspirantes a carreras de corte artístico visual sobre el metalenguaje propio del área. Dentro de la asignatura de Historia del Arte Universal II, se hizo una partición para dar pauta a la enseñanza de este tipo de saberes. Después se realizaron ejercicios que emulaban las entrevistas que se realizan a los aspirantes a la licenciatura.

El fundamento de esto radica en que se detectó que en muchas ocasiones los estudiantes tienen una postura crítica pero no la saben articular de manera correcta en términos verbales o escritos. El cliché en torno a la idea de que el artista visual no tiene la necesidad de expresarse oralmente porque ya lo hace por medios visuales, ha colaborado enormemente a construir esta deficiencia. En este evento se les enseñó también, con ejemplos y estrategias, que la estructura de proyectos y argumentos es parte de la labor de un profesional de las artes o de un artista.

³⁵ Cada vez es menor, pero las encuestas y experiencia directa nos arrojan que en el Bajío aún existe un sesgo y discriminación social hacia aquellos jóvenes que expresan su interés en estudiar carreras profesionales en cualquier ámbito artístico.

IV. Reflexión final

Los autores de este texto, decidimos no llamar “conclusión” a esta sección final del ensayo, ya que actualmente los tres proyectos mencionados siguen operando, y no ha pasado el tiempo suficiente para que alguna encuesta de seguimiento de egresados arroje datos duros sobre el éxito del proyecto.

Aún con la resistencia con la que nos hemos enfrentado en la ENMSCHL para operar el Curso de Literatura y Arte Contemporáneo, hemos realizado algunas adecuaciones que pretendemos aplicar en mayo de 2019. Un resultado importante que surgió del curso mencionado fue que se logró cambiar los contenidos de las materias de la red curricular de los alumnos del área de artes, y se incluyeron dos que tomaron como punto de partida los objetivos y temas del Curso de Literatura y Arte Contemporáneo.

Gracias a las gestiones de la directora de la ESAP, el curso propedéutico se transformó en el gancho para formalizar un acuerdo entre el Depto. de Artes Visuales de la UG y el Instituto Cultural de León para establecer un salón de la Lic. en Artes Visuales en las instalaciones de la ESAP. Este es un hecho importante, ya que varios alumnos radicados en la ciudad de León y que había abandonado la carrera en la ciudad de Guanajuato, pretenden continuar sus estudios ya que ahora podrán solventar los costos, aunado a que la presencia de esta carrera en León producirá una competencia saludable que al mediano plazo se materializará en mejores programas de estudios para los estudiantes.

Para el evento sobre el desarrollo de argumentos orales se pretende, en marzo de 2019, invitar a expertos de diferentes subáreas del mundo del arte a formar parte del panel de entrevistadores que puedan ayudar a los aspirantes a consolidar un discurso para las entrevistas de admisión y generar un vínculo formal entre la ESAP y el área de Artes de la ENMSCHL.

Como se puede observar, la esencia de este proyecto que se conforma de tres aristas no es el llegar a una conclusión, sino transformarse cada vez más en una opción viable hacia la excelencia de la educación artística en la región del Bajío, lo cual obviamente incluye la producción de aspirantes capacitados y el desarrollo de estrategias para evitar la deserción de los estudiantes en las carreras de diseño y artes visuales.

Agradecimientos

Se agradece especialmente a la directora de la Escuela de Artes Plásticas Antonio Segoviano del Instituto Cultural de León, la Mtra. Patricia Andrade, al cuerpo administrativo del Depto. de Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato y a las exalumnas de la ENMSCHL, Jazmín Valeria Torres Ibarra, Kassandra Denisse Fuentes Zamora, Belén Albina Melchor García, Jessica de la Luz Ortega Huerta, Karina Romo Reyes, Claudia Paulina Vela Ramírez y Erika Elena Rodríguez Fernández por sus investigaciones sobre el fenómeno de las artes visuales en la región del Bajío, realizadas de 2016 a 2018 en el programa de Veranos de la Investigación Científica de UG, a todas ellas por los datos aportados para que este proyecto haya tomado el giro adecuado.

Referencias

Alderoqui, S. y Pedersoli, C., (2011), *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, Argentina: ed. Paidós.

Arnheim, R. (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*, Trad. Fernando Inglés Bonilla, Barcelona, España: ed. Paidós.

Efland A., (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Trad. Ramón Vila Vernis, Barcelona, España: ed. Paidós.

Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, (2010), Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado de: https://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.W4ngq-j0m00

Fuentes Zamora, K. y Ramos Reyes, R. (2018), *Análisis del estudio bioquímico en espectadores de artes visuales: caso alumnos de la ENMS Centro Histórico León. Selección de obra*, en: *Jóvenes en la Ciencia*. Vol. 4. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx>.

Grande Ruiz, F. (2016), *El pensamiento crítico, temas transversales y otras cuestiones polémicas en la Educación Primaria*, en: *Investigación en educación artística (What are you looking at?)*; pp. 89-94, Sevilla, España: Grupo de Educación y Cultura Audiovisual/ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Jarpa, G. y Matus de la Parra, P., (2017), *Procesos de creación artística para establecimientos educacionales públicos: modelo de programa para el fomento de la educación artística desde la Universidad de Chile*, en: VII CLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

Ramos Reyes, R. y Vela Ramírez, C.P. (2016), *Análisis del espectador de artes visuales promedio en la ciudad de León, Guanajuato*, en: *Jóvenes en la Ciencia*, Vol. 2. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1200/827>

Valdivia Magdaleno, B., (2007), *Los objetos meta-artísticos y otros ensayos sobre la sensibilidad contemporánea*, Guanajuato, México: Azafrán y Cinabrio Ediciones.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

MODELO DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD SENSORIAL Y MOTORA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Alvarado Monárdez, Nicolás
Pontificia Universidad Católica de Chile
nfalvarado@mat.uc.cl

Reyes Abarza, Daniela
Organización: Pontificia Universidad Católica de Chile
dreyesr@uc.cl

Resumen.

En las últimas dos décadas el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior (en adelante ES) ha tenido un creciente aumento (Abu-Hamour, 2013; DeAngelo, 2011). En Chile, la incorporación de estos alumnos también ha sido creciente. El año 2015 un 9,1% de las personas con discapacidad ingresaron a la ES (Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad [ENDISC II], 2015) en comparación al 1,32% que lo hacía en el año 2004 (Primer Estudio Nacional de la Discapacidad [ENDISC], 2004). Sin embargo, aunque existen alumnos con interés en incorporarse a la ES, este es uno de los contextos más excluyentes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Aunque la trayectoria de los alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) es heterogénea es posible identificar dos problemáticas comunes, a saber, (1) tienen brechas académicas importantes en el ámbito matemático debido a que no se implementaron ajustes para su aprendizaje en la etapa escolar, y (2) la enseñanza de la matemática en ES demuestra barreras reales en términos de acceso a sus contenidos. Dado que los estudiantes con discapacidad pueden ingresar a cualquiera de las Carreras que la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante PUC) ofrece, se proyecta que los requerimientos para cursar asignaturas matemáticas aumenten en los próximos años, siendo un desafío urgente establecer estrategias que permitan el acceso y aprendizaje de estos contenidos en condiciones de equidad. El Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la PUC (en adelante PIANE), busca otorgar soporte y apoyo a las Facultades que enfrentan estos desafíos. Desde marzo 2017 a la fecha, 75 estudiantes cursaron asignaturas de matemáticas y 42 requirieron contar con acompañamiento de tutores, éstas figuras son relevantes para abordar las desventajas provenientes del sistema escolar y reducir las posibilidades de abandono, ya que la mayoría de los programas académicos de

la PUC incluyen cursos de esta disciplina. El propósito del presente proyecto es crear un modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sensorial y motora, que se instale en el quehacer docente y sea transferible a otros contextos de ES. El estudio es de tipo exploratorio – descriptivo y se utiliza una metodología predominantemente cualitativa. Los resultados reflejan necesidad de capacitación a equipos docente, diversificar las prácticas pedagógicas, proveer formatos de accesibles a la información, implementar adecuaciones curriculares, uso de tecnologías, diseñar trayectorias diferenciadas y acompañar mediante apoyos específicos.

Palabras Clave: Necesidades Educativas Especiales, Adecuaciones Curriculares, Enseñanza Matemática, Modelo de Trabajo, Inclusión en Educación Superior.

1. Introducción

Se ha visto que existen disciplinas que, al interactuar con las características de la discapacidad, demuestran más obstaculizadores para el aprendizaje. Dentro de estas, las matemáticas son altamente desafiantes principalmente en términos de acceso a la información que es lo mínimo con lo que un estudiante debe contar para aprender. Las barreras antes mencionadas son distintas en función del tipo de NEE que presentan los alumnos:

- a. *Discapacidad auditiva:* la lengua materna de las personas sordas es la Lengua de Señas, que se estructura de un modo diferente al español. En la actualidad, no existen señas unificadas en Chile para nominar y explicar conceptos de conocimiento mínimo en la matemática en ES, como: integrales, límites, funciones, derivadas; impidiendo la posibilidad de estudiarlo en su propia lengua. Por otro lado, quienes cuentan con un resto auditivo, no logran seguir la clase, reciben información parcial y se desorientan en relación a las explicaciones que otorgan los docentes.
- b. *Discapacidad visual:* los alumnos se aproximan al contenido utilizando tecnologías como los lectores de pantalla que no reconocen expresiones matemáticas, o a través del Braille, que posee una estructura lineal, distinta a los niveles presentes en la escritura matemática (subíndices, raíces, logaritmos, límites, etc.) y que si bien es un sistema útil para las personas que lo utilizan, no favorece la interacción con el profesor en la sala de clases y requiere de un otro para la transcripción de respuestas.
- c. *Discapacidad motora:* en ocasiones el compromiso motor es tal, que no es posible ejecutar la escritura en el desarrollo de problemas y ejercicios abordados en clases, situación que interfiere el aprendizaje y la forma de expresión del conocimiento. Otro factor que afecta la participación de este grupo de estudiantes, se relaciona con dificultades de acceso a las salas o desplazamiento dentro de estas.

El propósito del presente proyecto es crear un modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sensorial y motora, que se instale en el quehacer docente y sea transferible a otros contextos de ES. Estas acciones favorecerían la permanencia de estudiantes con discapacidad, mediante la adquisición de herramientas individuales y el desarrollo de capacidad institucional. Se contempló una primera etapa de levantamiento de información, luego un pilotaje de estrategias en dos cursos masivos, para

finalmente diseñar el modelo de trabajo y acompañar a la Facultad de Matemática en la instalación, mediante difusión y capacitación para profesores y estudiantes principalmente. Fue necesario comenzar recogiendo información, ya que si bien se conocían previamente algunos factores que interferían en el aprendizaje de la disciplina, éstos eran insuficientes para dimensionar los alcances de la problemática y proponer estrategias que ajustadas al contexto.

Las categorías de análisis sobre las cuales se elaboraron los instrumentos de levantamiento de datos fueron: (1) creencias respecto a la discapacidad y (2) barreras, facilitadores durante la enseñanza y aprendizaje de la matemática en ES. La descomposición de estas dimensiones permitió conocer el impacto de la problemática y guiar la construcción de un sistema de estrategias para reducir sus consecuencias. Se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionario, observaciones de clases, grupos focales y entrevistas a profesores y encargados de las áreas de gestión de la Facultad de Matemática, tutores PIANE y alumnos con discapacidad que han tomado cursos en esta área.

2. Resultados

2.1 Creencias sobre discapacidad.

Actualmente se entiende la discapacidad como producto de la interacción entre las necesidades educativas especiales de la persona con las barreras o facilitadores que existen en un contexto específico (Ley 20.422, 2010). Estos factores, determinan el grado de acceso y participación de los estudiantes con discapacidad en diversas actividades. En contraste, profesores y tutores perciben a la discapacidad como un problema para aprender matemática, creyendo que las dificultades se explican desde las limitaciones sensoriales o motoras, afectando las posibilidades de implementar acciones a favor de la inclusión y participación de un alumno con discapacidad, perpetuando una práctica pedagógica tendiente a la segregación que disminuye la motivación, sentimiento de competencia y pertenencia de este grupo.

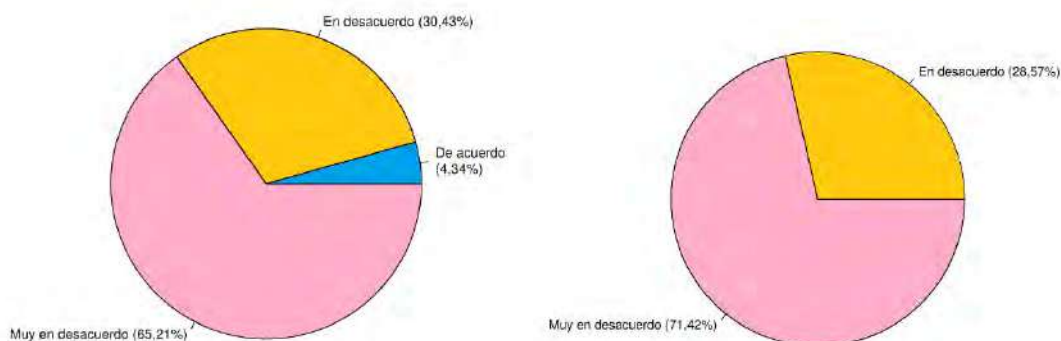


Fig. 1 Creencia sobre si "La presencia de estudiantes con discapacidad en una sala podría perjudicar el aprendizaje de los demás.". Profesores (izquierda), Tutores (derecha).

Entendiendo que la matemática, como disciplina, representa un desafío para cualquier estudiante, debido a la presencia de barreras a lo largo de la formación escolar, los profesores creen que este desafío es aún mayor para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, no les parece que la presencia de un estudiante con discapacidad pueda entorpecer el desarrollo de una clase ni el aprendizaje de los demás estudiantes. Lo que sí actúa como un obstáculo, son las estrategias de enseñanza de las que actualmente disponen los profesores, las cuales no responden a las NEE de los alumnos con discapacidad. Esto último tensiona algunas respuestas, que pueden estar movilizadas por deseabilidad social.

En general, los participantes no tienen claridad previa respecto a qué necesidades específicas tiene un alumno con discapacidad visual o auditiva, pero se observa una noción de que las vías sensoriales no funcionan de manera independiente ni son suficientes por sí solas para comprender la información, por lo que se podría inferir que los docentes y tutores coinciden en pensar que no basta con proporcionar la información a los estudiantes de múltiples maneras, sino que sería necesario considerar algo más complejo, como reconocer la existencia de una trayectoria escolar con falta de acceso al sistema de signos matemáticos, carente de oportunidades de aprendizaje, siendo esta la clave de la situación. Al evaluar la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual, los participantes reflejan una alta percepción de conflicto; ya que atribuyen al sentido de la vista un rol primordial para seguir una clase y participar de ella. Existe acuerdo respecto a que, si se implementaran las adecuaciones y estrategias pertinentes, se reduciría la desventaja y quizás tendrían un desempeño académico más alto, llegando incluso a destacarse en estas áreas. El análisis es similar para los casos de discapacidad auditiva y motora.

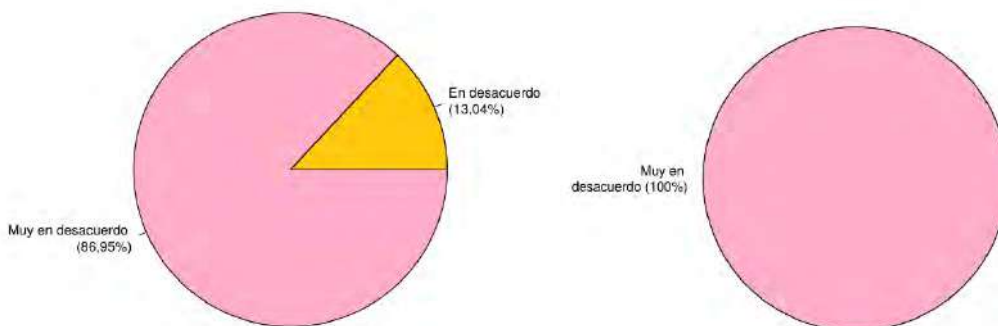


Fig. 2 Creencia sobre si "Las personas sordas tienen pocas habilidades matemáticas." Profesores (izquierda), Tutores (derecha).

A pesar de no poseer experiencia de trabajo con personas sordas, profesores y tutores están de acuerdo en que estos tienen las mismas capacidades de entrada para desarrollar habilidades matemáticas que el común de las personas. El estudio *Deaf Children and Mathematics* (Arnold, 1997), señala que los niños sordos pueden aprender de la misma forma que un niño oyente, no obstante, se aprecian diferencias en el rendimiento si durante su desarrollo han estado menos expuestos a experiencias de aprendizaje matemático que consideren su lengua y cultura, al priorizar las áreas de lenguaje. Entonces, lo que sucedería, es que las habilidades son menos potenciadas desde un modelo intercultural bilingüe. En este sentido, Adamo y Cabrera (citado en Gahona s.f.), indican que el uso de la lengua de señas anula la discapacidad comunicativa en relación a los oyentes y neutraliza toda diferenciación en términos de tipo y grado de pérdida auditiva. que esta lengua es el elemento que permite sentirse miembro de esta comunidad y es el vínculo que los mantiene unidos.

2.2 Barreras para el aprendizaje.

Tanto en discapacidad visual como auditiva, hay una idea de desventaja acumulada debido a una trayectoria escolar marcada por la falta de oportunidades de aprendizaje, y luego por las barreras propias que se generan en la Universidad, al privilegiar la entrega de información por vía auditiva-visual. En el caso de los alumnos con discapacidad visual, se reconoce que la mayor dificultad es la falta de compatibilidad entre la vía sensorial disponible para discriminar la información y la manera en que los docentes han aprendido a pensar y enseñar la matemática; mientras que para los alumnos sordos la barrera es más bien la falta de desarrollo de un sistema de signos que comprenda conceptos matemáticos en su lengua materna, la lengua de señas. Respecto a las clases, la principal barrera es la forma de presentación de los contenidos y el lenguaje matemático, que no está disponible en sistemas accesibles y otros específicos de signos como la Lengua de Señas Chilena (LSCH). Para los estudiantes con discapacidad visual ha sido un permanente obstáculo la falta de accesibilidad al material disponible en la web de los cursos, debido a que la plataforma no es totalmente compatible con los lectores de pantalla o los recursos ahí disponibles se presentan en imágenes imposibles de decodificar por estos. En el caso de los estudiantes con hipoacusia, aquellos que usan lectura labiofacial, se ven excluidos cuando el docente habla mirando al pizarrón o tapa su boca. Junto con lo anterior, los profesores plantean que faltan oportunidades de trabajo interno para discutir sobre cómo resolver estos desafíos de la enseñanza, además de interiorizarse de los avances de sus colegas que ya se han enfrentado a estas situaciones. En ese sentido, hay una percepción de que se ha desarrollado conocimiento que no ha sido apropiadamente compartido. Los profesores manifiestan lo imperioso de contar con espacios de trabajo entre ellos; esta ausencia impide reflexionar sobre su práctica pedagógica y crecer profesionalmente en este ámbito.

2.3 Facilitadores para el aprendizaje.

Una estrategia bastante empleada por los estudiantes es realizar registro auditivo de las clases. Esto les permite aprender los contenidos independiente de su habilidad para tomar

apuntes, y revisar las clases para llegar mejor preparados a cada una de ellas, aunque se enfatiza que revisar este material consume gran cantidad de tiempo. Para todos los estudiantes, ha resultado facilitador disponer de apuntes digitales y de un libro guía con el cual trabajar los contenidos de cada clase. En el caso de los alumnos con discapacidad visual que saben leer y escribir en Braille (no todos usan este sistema) utilizan esta habilidad para acceder al material de estudio, ayudantías y evaluaciones que la Facultad de Matemáticas entrega al PIANE para ser adaptado. Para algunos alumnos con hipoacusia ha resultado beneficioso que los docentes hagan uso del micrófono y que hablen mirando de frente y con un volumen de voz y articulación adecuada. Junto con esto, ha sido un facilitador la posibilidad de sentarse cerca del profesor, y que tanto el docente como los alumnos del curso se preocupen de resguardar este espacio. Otros factores que abrirían oportunidades de aprendizaje, son las tecnologías, tales como editores matemáticos inclusivos, por ejemplo LAMBDA o EDICO, pizarras para graficar y material en relieve, para alumnos con necesidades visuales. Sumado, aparece como un apoyo significativo los acompañamientos académicos que el Programa forma y acompaña para apoyar a los estudiantes: tutores, tomadores de apuntes; además del trabajo coordinado con los equipos docentes.

3. Estrategias exitosas.

Las ideas que se recogieron durante el pilotaje de estrategias, que incluyó el diseño, aplicación y evaluación de estas, se pueden ordenar en tres niveles: accesibilidad, adecuaciones/ flexibilidad curricular y capacitación docente. En términos de acceso, se detecta como necesario poner a disposición del curso apuntes de clases y resguardar el uso de recursos virtuales con lectores de pantalla. Para los estudiantes con discapacidad visual, en un segundo nivel, se sugiere adecuar todo el material de estudio usando braille, impresión 3D, láminas en relieve, además de la utilización de software y recursos didácticos específicos. Mientras que para estudiantes sordos es fundamental crear material visual que explique los contenidos fundamentales del curso en lengua de señas. Junto con esto, surge la idea de ofrecer distintas maneras de transitar su formación profesional, focalizada en los dos primeros años, abordando las brechas académicas. Por ejemplo, cursar una asignatura en un año en vez de un semestre o abrir cursos de nivelación específicos con al menos un semestre de extensión. Finalmente, se plantea la necesidad de trabajar en formación de los equipos docentes, pues se reconoce que muchos de ellos no perciben las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad y requieren reflexionar respecto a sus creencias y prácticas docentes, mientras conocen cómo funcionan herramientas inclusivas de enseñanza.

4. Modelo de trabajo

Consiste en una orientación esquematizada dirigida a quienes desempeñen docencia y profesionales responsable del proceso de inclusión. Contiene una serie de estrategias detectadas como eficientes en etapa de pilotaje, ampliando con esto la calidad de los aprendizajes de personas con discapacidad sensorial y motora. Las acciones ahí explicadas pueden agruparse de la siguiente manera:

Tabla 1. Ámbitos del Modelo de Trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sensorial y motora.

Ámbito de acción	Estrategias propuestas
Adecuaciones Curriculares	Trayectorias diferenciadas
	Nivelaciones extendidas
	Diseño y desarrollo material accesible
	Ajustes metodológicos
	Ajustes en la evaluación
Coordinación Equipos Docentes	Asesoría Grupal
	Observación en aula
	Seguimiento y evaluación
	Capacitación
Tecnologías	Material 3D
	Láminas bidimensional
	Software editores matemáticos compatibles con lectores de pantalla
	Pizarra interactiva
	Pizarra táctil para graficar en relieve
Apoyos específicos	Tutor profesional
	Tutorías de contenido
	Tomadores de apuntes
	Intérprete Lengua de Señas

4. Conclusiones

Abordar como objetivo de trabajo la creación de un modelo promotor de buenas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la matemática a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sensorial y motora supone considerar un amplio abanico de desafíos. Las dificultades que enfrentan los alumnos con NEE se relacionan más con una trayectoria marcada por la falta de oportunidades, que con presentar algún tipo de discapacidad en específico. Es decir, la falta de estrategias de enseñanza en todos los niveles educativos, sería la causa responsable de un camino de aprendizaje marcado por la inequidad. En este sentido, la implementación de las acciones presentes en el modelo de trabajo expuesto, producto de los análisis levantados desde el proceso investigativo, han contribuido efectivamente a disminuir barreras y aumentar las herramientas docentes para responder a la particularidad, ampliando los recursos para trabajar con la diversidad. Las estrategias han impactado principalmente en un contexto con mayor conocimiento de las NEE vinculadas a la especificidad de la disciplina matemática, mejoras en las prácticas pedagógicas y sujetos más implicados en sus aprendizajes; movilizand o creencias que minimizan la segregación y aumentan las posibilidades de progreso y egreso de esta población para insertarse posteriormente en el mundo profesional con el mismo logro de competencias que sus pares.

Referencias bibliográficas

Abu-Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 12(6), 74-81. doi: doi.org/10.5539/ies.v6n12p74

Arnold, P. (1997). Deaf children and mathematics. Extraído de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uG25IwLUvrYJ:https://hrcak.srce.hr/file/149091+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

DeAngelo, L. (2011, April). College students with “hidden” disabilities: The freshman survey. Retrieved from the university of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute. Extraído de https://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/briefs/HERI_ResearchBrief_Disabilities_2011_April_25v2.pdf

Eches, S. & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33, 6-20. Extraído de <http://www.jstor.org/stable/41064551>

Estudio Nacional de la Discapacidad/Servicio Nacional de la Discapacidad (2004). Primer estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Discapacidad, Instituto Nacional de Estadística. Extraído de <http://senadis.cl>

Gahona, J. (s.f.). La Educación de las Personas Sordas desde la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y la Escuela Crítica.

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 351- 363. doi: 10.1080/13562510600680871

Lissi, M., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

SENADIS (2010). Ley 20.422 “establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”. Extraído de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile. UNESCO. Extraído de http://sid.usal.es/idos/F8/FDO12677/integracion_educacion_superior_chile.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO BASADO EN
MINDFULNESS COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN DEL
AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Línea 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Mónica Osorio Vargas

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile
monicaosorio@uchile.cl

Katherin Quintana Silva

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile
katherin.quintana@uchile.cl

Resumen. La autorregulación académica y emocional es un componente clave en el proceso de adaptación durante la transición y avance oportuno en educación superior (ES), en particular diversos estudios profundizan el papel que tiene en este contexto el adecuado manejo del estrés frente a las exigencias universitarias. En consideración a la beneficiosa introducción de prácticas meditativas, tales como el *mindfulness*, en distintas universidades, a través de talleres y asignaturas, se diseñó e implementó un curso optativo dirigido a estudiantes de las carreras del área silvoagropecuarias de la Universidad de Chile (UCH) denominado “Manejo del estrés” (MdE), siendo su principal propósito que los participantes comprendan los procesos asociados al estrés para favorecer el proceso de autorregulación como herramienta para una adecuada adaptación a las exigencias académicas, vida saludable y permanencia en la Educación superior. La primera versión se realizó el segundo semestre del año 2017, participando 54 estudiantes distribuidos en grupos según Facultades. El curso se centró en una combinación de momentos teóricos de revisión de contenidos y de ejercitación de prácticas de *mindfulness*. Los principales contenidos abordados fueron: identificación de estresores; fases y manifestaciones físicas y emocionales del estrés; y estrategias de afrontamiento. Las principales prácticas de *mindfulness* trabajadas fueron: atención en la respiración; atención en las emociones; escáner corporal; alimentación consciente, entre otros. Para evaluar la influencia del curso en la vivencia del estrés y su relación con la permanencia en la Universidad, se realizó un análisis mixto por medio de la integración de: a) estudio descriptivo mediante el Inventario SISCO de estrés académico aplicado al inicio y término del curso, y b) análisis de contenido

de ensayos escritos por los estudiantes sobre experiencias universitarias vinculadas al estrés. Los principales resultados indican que los estudiantes hacia el final de la asignatura: a) reconocen un cambio en la forma de percibir los estresores académicos, siendo ahora menos amenazantes; b) han incorporado nuevas estrategias de afrontamiento y aprendido a utilizar las que ya conocían de modo más eficiente; c) presentan menor nivel de sintomatología en períodos de exámenes, a diferencia de semestres anteriores; y d) la menor sintomatología les permite responder de forma más adecuada ante las exigencias, repercutiendo en su calidad de vida y permanencia universitaria.

Descriptor o Palabras Clave:

Permanencia, Adaptación, Manejo del estrés, *Mindfulness*, Autorregulación emocional

1. Introducción

La transición entre la educación secundaria y la ES exige a los estudiantes adaptarse a procesos y situaciones diferentes que requieren poner en práctica diversos recursos personales y asumir una participación activa en los nuevos roles (Ambroggio, Coria, & Saino, 2013). Del mismo modo, avanzar oportunamente y egresar dentro de los plazos establecidos, tiende a ser un componente de presión para muchos estudiantes, en tanto beneficios económicos dependen de ello, sus familias los presionan o ellos mismos se autoexigen (Torrado, Figuera, Dorio, & Freixa, 2013).

Lograr adaptarse y responder a estos procesos requiere no sólo de una alta capacidad de autorregulación académica, - organizar el estudio, usar técnicas apropiadas según contenido, y evaluar y ajustar el proceso según corresponda-, sino que también de una adecuada autorregulación emocional de modo de mantenerse motivado y de poder afrontar el estrés académico de manera exitosa (Álvarez Pérez, Santiviago, López Aguilar, Da Re, & Rubio, 2014).

Si bien el estrés es un proceso sistémico con fines adaptativos que se traduce en una reacción normal al enfrentarse a diversos tipos de exigencias o demandas que surgen en el entorno, en ocasiones puede interferir en el estudio y calidad de vida estudiantil (Barraza, 2009). Aunque se produce en distintos niveles y por distintas causas, en el ámbito de la vida universitaria las principales son: preparar y entregar trabajos; rendir pruebas o exámenes en un tiempo acotado; tener una alta carga académica (muchas horas de clases y poco tiempo libre); lidiar con las deficiencias metodológicas del profesorado, entre otros (Polo, Hernández, & Pozo, 1996; Martín, 2007).

En cuanto a las etapas del estrés, el modelo del síndrome general de adaptación, definido por Selye (en Duval, González, & Rabia, 2010), plantea que existen al menos cuatro: a) alerta o alarma, que consiste en la activación del organismo para responder de forma inmediata en caso de una situación urgente; b) resistencia o defensa, que se caracteriza por aparecer cuando los estresores se prolongan en el tiempo y llevan al organismo a mantener los niveles de activación por un período más largo; c) agotamiento, en que el organismo comienza a evidenciar los signos del cansancio producto de la activación prolongada; lo

anterior puede llevar, en casos extremos a la fase d) cronificación, en que los síntomas del agotamiento se mantienen por meses llegando a situaciones complejas de salud física y mental (Berrío & Mazo, 2011). Las manifestaciones que se generan en esta fase de cronificación, al ser evaluadas en universitarios, tienden a ser las principales causas de una baja salud física y mental asociadas a un lento avance curricular, a la suspensión temporal de estudios o incluso al abandono definitivo de dichos estudios (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015).

Las principales herramientas descritas para evitar la cronificación de estos síntomas corresponden al uso eficiente y oportuno de diversas estrategias de afrontamiento, las que son entendidas como respuestas conductuales, cognitivas y emocionales utilizadas para manejar el estrés, permitiendo reducir la tensión y restablecer el equilibrio interno (Díaz Martín, 2010). Estas respuestas pueden estar centradas en el control de las emociones asociadas, o bien abordar las situaciones o problemas que lo generan, siendo ambas fundamentales para un buen resultado (González Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire, 2010).

Una de las estrategias consideradas eficientes en el control emocional ante el estrés corresponde al *mindfulness*, término que se traduce al español como conciencia plena y que hace referencia a prestar atención al momento presente con un propósito, sin establecer juicios de valor, a modo de observación participante, experimentando el propio cuerpo y mente de forma exploratoria (Stahl & Goldstein, 2013). *Mindfulness* ayuda a disminuir el efecto del “piloto automático” en el que se tiende a funcionar gran parte del día y que impide ser conscientes de lo que se está haciendo y que perpetúa las manifestaciones de estrés, facilitando así la posibilidad de decidir y responder ante los estresores, en lugar de reaccionar automáticamente (Shapiro & Carlson, 2009).

En el ámbito educacional, diversas instituciones han investigado el impacto del *mindfulness*, en particular en ES se han desarrollado programas para afrontar el estrés universitario, destacando el Centro del Bienestar de la Universidad de Harvard (2016); la Escuela de Medicina de la Universidad de Stanford (2016), el Centro Médico de la Universidad de Georgetown (2016); y el Centro para el *mindfulness* de la Universidad de Massachusetts (2016).

Considerando los antecedentes señalados, al analizar el contexto de Campus Sur de la UCH, se evidencia la necesidad de incorporar programas de orientación y prácticas curriculares destinadas al abordaje del estrés académico, en la medida en que aquellos estudiantes que cursan carreras de las Facultades de Ciencias Agronómicas (FCA), Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza (FCFCN) y Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET) presentan bajo uso de estrategias destinadas al autocuidado y afrontamiento del estrés, lo que ha sido a su vez relacionado con un bajo rendimiento en primer semestre universitario y posterior abandono de estudios (Osorio & González, 2017). A partir de esto, se diseña e implementa el curso “Manejo del estrés” (MdE), el cual se lleva a cabo por primera vez en las tres Facultades del Campus durante el II semestre del año 2017.

2. Metodología

2.1 Participantes

Se abrieron cuatro secciones del curso, dos para FCA, una para FCFCN y otra para FAVET. El total de participantes fue de 54, distribuidos del siguiente modo: FCAs1: 18; FCAs2: 8; CFCN: 15; FAVET: 13. De estos estudiantes 23 son hombres y 31 mujeres, quienes se encontraban cursando diferentes niveles de sus carreras de procedencia. Al inicio del curso los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado en la cual autorizan a utilizar sus actividades individuales y grupales, evaluaciones y toda otra actividad estipulada en el programa del curso con fines investigativos.

2.2 Procedimiento

MdE es una actividad electiva que reporta dos créditos de formación general. Se realiza una clase semanal de 90 minutos durante 18 semanas. Su principal propósito indicado en el plan de estudios es comprender los procesos físicos, psicológicos y sociales asociados al estrés académico haciendo énfasis en aquellos factores que pueden ser autorregulados por el estudiante con el fin de favorecer una adecuada adaptación a las exigencias universitarias (Centro de Aprendizaje Campus Sur, 2018).

En la primera versión se trabajaron los contenidos de: identificación de estresores universitarios; reconocimiento de fases y manifestaciones físicas y emocionales del estrés; estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema y regulación emocional.

La metodología de enseñanza se centró en una combinación de revisión de contenidos y de ejercitación de prácticas de *mindfulness*, siendo las más trabajadas: atención en la respiración; atención en las emociones; escáner corporal y alimentación consciente (Simón, 2011; Kabat-Zinn, 2012; Stahl & Goldstein, 2013; Cullen & Brito, 2016; Goldstein, 2016). Junto con esto, se trabajó relajación física y respiración profunda a modo de complementar la meditación y *mindfulness*.

Las clases se realizaron en aulas tradicionales, adaptando el espacio según las necesidades de cada ejercicio. Por ejemplo, se sacaron las sillas, se le pidió a los estudiantes que trajeran mantas o cojines para sentarse en el suelo, entre otros.

2.3 Análisis

Para evaluar la influencia de este curso en el avance curricular oportuno y la permanencia de los estudiantes, se realizó un estudio mixto:

2.3.1. Análisis descriptivo de los resultados de SISCO

El Inventario de estrés académico SISCO evalúa la percepción del estrés en estudiantes universitarios, junto con el nivel de manifestaciones y el uso de estrategias de afrontamiento. Es de respuesta tipo escala Likert (entre 1 y 5, donde 1 es nunca y 5 siempre), evaluándose la frecuencia en que el estudiante: a) se ha sentido inquieto frente

a los estresores; b) ha presentado ciertas manifestaciones; y c) ha utilizado las estrategias de afrontamiento (Barraza A. , 2007).

2.3.2. Análisis de contenido de ensayos

Para profundizar en la vivencia de los estudiantes se realizó un análisis de contenido de la evaluación final del curso, en el cual los estudiantes debían realizar un breve ensayo integrando los conceptos revisados a lo largo del semestre a través del análisis de una experiencia personal. Se indicó en las instrucciones que debían tomar una o más experiencias relativas a la vida universitaria, y analizarlas a la luz de los contenidos trabajados en el semestre, pudiendo hacer alusión tanto a experiencias positivas, enriquecedoras o de éxito académico, como de fracaso, dificultades o de cualquier otro tipo que resulte significativo en el contexto de la asignatura.

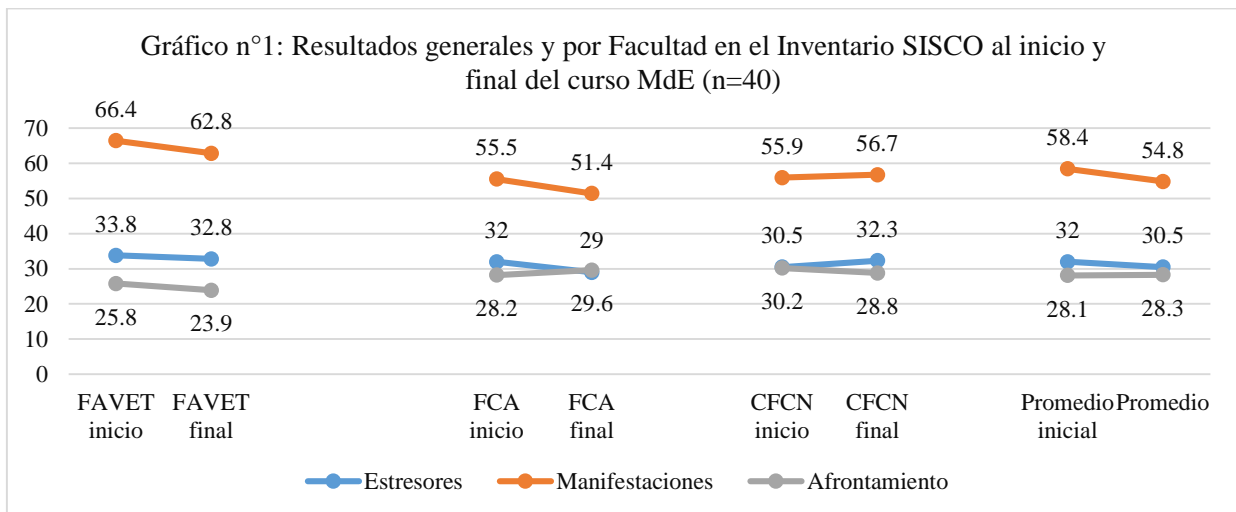
El análisis se realizó usando el software NVivo11 mediante tres categorías que responden al marco teórico del curso: 1) estresores académicos, subcategorías estresores personales y estresores institucionales; 2) manifestaciones del estrés, subcategorías manifestaciones físicas, manifestaciones psicológicas, impacto en la vida universitaria; 3) estrategias de afrontamiento, subcategorías afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la regulación de la emoción.

Los ensayos fueron analizados en función de detectar los sentidos y experiencias significativas de los estudiantes en esas tres categorías definidas y también abiertos a la emergencia de otras categorías relevantes y atingentes al problema (Coffey & Atkinson, 2003).

3. Resultados

3.1 Inventario SISCO del estrés académico

En cuanto a los resultados obtenidos por medio de SISCO se consideraron los datos de los 40 estudiantes que respondieron tanto la evaluación realizada en la primera clase como en la última. Los resultados por escala se observan en el Gráfico n°1:



En relación con los estresores, los participantes se caracterizan por identificar al inicio del curso una gran cantidad de situaciones como estresores académicos, lo cual disminuye levemente hacia el final, siendo los principales estresores: las evaluaciones (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) ($\bar{x}=4,2$); la sobrecarga de trabajos y actividades ($\bar{x}=4,0$) y tiempo limitado para hacer los trabajos ($\bar{x}=3,9$). Es importante destacar que el estresor que presenta la mayor disminución hacia finales de semestre se asocia con las evaluaciones, es decir, los estudiantes una vez terminado el curso las evaluaciones disminuyeron como estresor al final del curso.

Sobre las manifestaciones del estrés, destaca una disminución de cuatro puntos en la escala total al final del curso (Gráfico 1), junto con esto es relevante que todos los ítems disminuyen en frecuencia hacia el final de semestre, a excepción del ítem 17 “Ausentismo a clases”, sin embargo, su nivel de frecuencia es moderado (2,4 y 2,5). Las manifestaciones de mayor frecuencia se relacionan con la somnolencia o necesidad de dormir ($\bar{x} = 3,8$), desgano ante las actividades académicas ($\bar{x} = 3,8$) y fatiga ($\bar{x} = 3,6$). Aquellas que presentaron mayor disminución hacia finales del semestre se asocian con sentimientos de depresión y tristeza; dolores de cabeza y migraña; alteraciones en la alimentación y ansiedad. Es decir, hacia el final del curso, los estudiantes se sintieron menos decaídos y ansiosos, con menor frecuencia de dolores de cabeza y con una mejor alimentación.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las más utilizadas al inicio y final del curso son: la distracción ($\bar{x}=3,4$), sentido del humor ($\bar{x}=3,3$) y resolución del problema ($\bar{x}=3,3$); y las menos utilizadas: religión ($\bar{x}=1,8$) y autoelogio ($\bar{x}=2,0$). Por otro lado, las que presentaron un mayor aumento hacia fines de semestre se relacionan con el sentido del humor y el uso de la asertividad.

3.2 Análisis de contenido de ensayos

El análisis de contenido se realizó en los ensayos de los 40 estudiantes que completaron las evaluaciones iniciales y finales, permitiendo profundizar en la información obtenida mediante SISCO. Así, al analizar las experiencias, se identificaron aquellos estresores más relevantes a partir de su mayor densidad de codificación y por su fuerte carga de sentido y significado. Los principales estresores institucionales fueron: sobrecarga académica (número de referencias NR: 23); desafíos que se presentan como parte de la transición hacia la ES (NR: 21); la complejidad de las evaluaciones (NR: 18); y el cierre del semestre (NR: 18). Otros estresores mencionados, pero en menor medida fueron: desorganización institucional (NR: 8), necesidad de mantener beneficios económicos por rendimiento académico (NR: 7); relación con los docentes (NR: 3) y el impacto de las movilizaciones estudiantiles (NR: 2). En cuanto a los estresores personales, las principales causas asociadas al estrés académico son: la falta de un método de planificación (NR: 23), la autoexigencia (NR: 15), el bajo rendimiento previo (NR: 12); creencias erróneas (baja confianza en las propias capacidades, bajas expectativas, etc.) (NR: 13); la familia (NR: 11). Luego un segundo grupo de estresores se vinculan a los trabajos en grupo (NR: 8); dificultad en los contenidos (NR: 6), la baja preparación previa (NR: 6); falta de técnica de estudios (NR: 6); disponer de

pocos recursos materiales para el estudio (NR: 4), tener que trabajar (NR: 4), problemas de pareja (NR: 3), cambio de ciudad (NR: 2) y exitismo (NR: 2). Algunos de estos estresores se reflejan en las siguientes citas:

“Los días anteriores a esta prueba no hacía más que pensar en ella todo el día, en como afectaría mi vida el reprobador ese ramo, que me atrasaría en la carrera, en que tendría que pedir CAE³⁶ para poder sustentar mis estudios los años fuera de los que me cubre la gratuidad, entre otros pensamientos negativos que me hacían sentir peor” (caso n°20).

“Esto genera (...) una pérdida de motivación y decepción de la universidad o la facultad, ya que simplemente se premia al que pasa por copia (cero esfuerzo), a los profesores no les importa si uno aprende o no (...) se preocupan de sus proyectos y no realizar buenas clases. Esto genera una gran desmotivación y es un sentimiento que muchos comentan en “conversaciones de pasillo” (caso n°5).

En cuanto a las “Manifestaciones del estrés”, en particular las manifestaciones físicas, se observa que los principales problemas presentados en la vida universitaria han estado asociados al sueño (NR: 20); a diversos dolores corporales (estomacales, de cabeza, etc.) (NR: 17); cansancio (NR: 16); problemas de salud general (NR: 12); y problemas de apetito (aumento o disminución) (NR: 6). En cuanto a las manifestaciones psicológicas, las más referidas fueron las emocionales (ansiedad, angustia, tristeza, miedo, rabia, entre otras) (NR: 47), seguidas de las interpersonales (NR: 16); cognitivas (problemas de concentración, memoria, para pensar, etc.) (NR: 13) y las conductuales (automedicación, ausentismos a clases, etc.) (NR: 11). Algunas de estas manifestaciones se reflejan en el siguiente fragmento:

“...me empecé a dar cuenta de que estaba estresada cuando mi humor cambiaba muy drásticamente, no podía dormir, sufría de insomnio y otras veces solo llegaba a acostarme (...), mi alimentación cambió, a veces comía mucho y otras simplemente no tenía apetito, subí de peso (lo cual, causaba que sintiera rechazo por mí misma), padecía de dolores físicos y problemas existenciales que no me dejaba manejar mis responsabilidades, comencé a sentirme decaída, y pensaba que todo lo que hacía no tenía ningún fin, que no servía para nada (...) en un pequeño periodo de tiempo, sufrí altibajos con mi pareja de ese entonces y eso me hizo estar muy desconcentrada en mi día a día, obviamente eso afectaba mi atención en clases y mis notas” (caso n°35).

En cuanto al impacto del estrés en la vida universitaria, se identificó en primer lugar como asociado a un avance curricular más lento (reprobación de asignaturas, suspensión temporal de estudios) (NR: 14); desmotivación con los estudios (NR: 4) y cuestionamiento vocacional (NR: 2). Es relevante destacar el impacto de las manifestaciones emocionales y

³⁶ CAE: Crédito con Aval del Estado: crédito que deben contraer los estudiantes con entidades bancarias para poder financiar sus estudios superiores cuando no consiguen o pierden la posibilidad de estudiar con gratuidad.

físicas del estrés en la calidad de vida y permanencia de los estudiantes, tal como se observa en la siguiente cita:

“... estaba en un estado de alerta permanente, no recibiendo de buena manera lo que estaba pasando, dejando de lado la universidad, huyendo, sin importar nada (...) Posteriormente, todo lo malo que estaba haciendo y la forma en la cual reaccionaba a las cosas, terminó por generar una depresión importante, afectando la salud, y haciendo que congelara³⁷ los estudios” (caso n°11).

“Gracias a esa situación y por todo lo que ha pasado en el año se me ha ido casi toda la motivación de seguir en la carrera. Me dan ganas de quedarme en casa por siempre, sin hacer nada porque soy demasiado estúpida para seguir con una carrera universitaria, me esfuerzo estudiando todo lo que mi cuerpo da y mis resultados no son buenos. Al principio del año tenía objetivos concretos, priorizaba tareas, me planifiqué, pero todos esos objetivos y organización se iban mientras pasaba el tiempo ya que sentía que no servía” (caso n°23).

En el análisis de las estrategias de afrontamiento del estrés centradas en el abordaje del problema, los estudiantes destacan el uso de la planificación como una herramienta relevante (NR: 44); conocimiento y uso de técnicas de estudio apropiadas (NR: 10); y uso de la asertividad (NR: 9). En cuanto a las estrategias de afrontamiento centradas en la regulación de la emoción, aquella que aparece en mayor referencia mencionada por su valor a la hora de hacer frente al estrés es la respiración (NR: 72), seguida de la automotivación (NR: 27); búsqueda de apoyo y contención (NR: 18); relajación (NR: 13); autocuidado (NR: 13) y autoconocimiento (NR: 8).

“Aplicar técnicas como la meditación de la respiración o meditación del sonido y silencio hubieran ayudado (en el semestre anterior) a mermar los efectos de las emociones básicas (rabia y miedo). Dichas emociones son las desencadenantes de las conductas desadaptativas” (caso n°8).

“Durante mi estadía en la universidad comencé a manifestar insomnio (...), mi organismo se adaptó a mantenerse despierto durante las épocas de exámenes por permanecer estudiando hasta altas horas de la noche en semestres anteriores. Una técnica para poder afrontar esta situación es la meditación y para meditar hay que dejar de pensar. Aunque suene simple, es muy complicado de lograr. Una técnica que me funcionó fue la meditación de la respiración que consiste en concentrarse en la respiración, ya que al realizarlo no se piensa en nada. Esto me ayudó a tener una mejor calidad del sueño” (caso n°27).

Una de las categorías emergentes en el análisis es la relación que ven los estudiantes entre tomar el curso de Manejo del Estrés y la mejor adaptación a los procesos académicos (NR: 18).

³⁷ “Congelar” los estudios es un término utilizado en Chile por los estudiantes universitarios que hace referencia a la suspensión o postergación temporal de los estudios.

“...la toma de este electivo es fundamental, porque permite comprender este fenómeno del estrés, como este se produce en nosotros, las señales que da, y por medio de las técnicas aprendidas en clases poder controlarlo y así poder mejorar el rendimiento en pruebas del tipo práctico, como saber afrontar la carga académica de fin de semestre” (caso n°17).

“...tomé el curso de manejo del estrés académico, con la esperanza de que me ayudara a no caer en el mismo dilema del semestre anterior, y funcionó. Me di cuenta de todo lo que estaba haciendo mal y pude planificar de mejor manera mis tiempos, además de normalizar conductas constructivas y que ayudan a mantener mente y cuerpo desestresados, me comencé a sentir mejor, a tener mejor calidad de sueño y a mantener un estado de ánimo estable, lo cual produjo un mejoramiento significativo en mis relaciones interpersonales” (caso n°35).

4. Conclusiones

Según la revisión en la literatura y en la experiencia de los participantes del curso MdE, las manifestaciones psicológicas y físicas del estrés tienen implicancias relevantes en la calidad de vida y permanencia estudiantil, siendo incluso no de los factores que ellos asocian con el avance curricular y la suspensión o abandono de estudios. Por lo tanto, brindar espacios para trabajar estrategias que le permitan a los estudiantes hacer frente a las complejidades del mundo universitario y así afrontar adecuadamente el estrés, es un elemento crucial por parte de las instituciones de educación superior.

Promover estrategias de afrontamiento al estrés, en particular aquellas centradas en *mindfulness*, ha mostrado ser efectivo en el grupo evaluado, ya que ha permitido disminuir la frecuencia de ciertos estresores académicos, en particular las evaluaciones durante el fin de semestre, periodo considerado crítico por los mismos estudiantes. Si bien el número y tipo de evaluaciones sigue siendo el mismo, la forma de percibir dichas instancias cambia, volviéndose menos amenazantes y más factibles de abordar, lo cual acrecienta la autoeficacia y mejora el rendimiento.

Mindfulness ha mostrado ser efectivo también en la disminución de la sintomatología asociada con los afectos depresivos y ansiosos, dolores de cabeza y alteraciones en la alimentación. Así, al sentirse menos decaídos y ansiosos, alimentándose mejor y con menor frecuencia de dolores de cabeza, los estudiantes pueden aumentar su calidad de vida y bienestar lo cual sienta las bases para un mejor aprendizaje, toma de decisiones y adaptación. Ante los hallazgos realizados al finalizar el curso surge la interrogante por la permanencia de los cambios detectados, planteándose la necesidad de hacer seguimiento de estos estudiantes en el largo plazo, como forma de evaluar la influencia de estrategias de afrontamiento al estrés centradas en *mindfulness* no sólo al término del mismo semestre en que se trabajaron, sino también en los semestres y años posteriores, ya que se espera que las herramientas entregadas puedan ser proyectables al resto de su tránsito académico. Finalmente, es relevante indicar que muchos de los estresores institucionales deben ser abordados de forma global con y por los actores involucrados, ya que una adecuada gestión curricular y

planificación de evaluaciones puede evitar la sobrecarga en ciertos períodos; y el trabajo permanente en formación e innovación para la docencia puede mantener motivados a los estudiantes en sus aprendizajes.

5. Referencias

Álvarez Pérez, P., Santiviago, C., López Aguilar, D., Da Re, L., & Rubio, V. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *Acta CLABES IV*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/980/1006>

Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. *Acta CLABES III*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892/919>

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista de Psicología Científica*, 9(13). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>

Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Revista Psicogente*, 12(22), 272-283.

Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, Universidad de Antioquía, 3(2).

Centro de Aprendizaje Campus Sur. (2018). *Área de Formación en Competencias Genéricas*. Recuperado de Centro de Aprendizaje Campus Sur. Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/orientacion/114561/area-de-formacion-en-competencias-genericas>

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cullen, M., & Brito, G. (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional. Un programa de ocho semanas para mejorar la salud emocional ya aumentar la resiliencia*. Málaga: Editorial Sirio.

Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007

Duval, F., González, F., & Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 307-318

Georgetown University. (2016). *Georgetown University*. Recuperado de Medical Center: <http://gumc.georgetown.edu/news/mindfulness-course-offers-stress-reduction>

Goldstein, E. (2016). *Descubre la felicidad con Mindfulness*. Buenos Aires: Paidós Divulgación.

González Cabanach, R., Fernández, R., González Doniz, L., & Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Fisioterapia*, 32(4), 151-158.

Harvard University. (2016). *Harvard University Health Service*. Recuperado de Center of Wellness: <http://cw.uhs.harvard.edu/mindfulness/index.html>

Kabat-Zinn, J. (2012). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.

Martín, I. (2007). *Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. Apuntes de Psicología, 25 (1), 87-99.

Osorio, M., & González, P. (2017). Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano para estudiantes de primer año de Campus Sur de la Universidad de Chile. *Acta CLABES VII*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1578/2316>

Polo, A., Hernández, J., & Pozo, C. (1996, 2(2-3)). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés, 159-172.

Shapiro, S., & Carlson, E. (2009). *The art and science of Mindfulness*. Washington: APA.

Simón, V. (2011). *Aprender a Practicar Mindfulness*. España: Sello Editorial.

Stahl, B., & Goldstein, E. (2013). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Editorial Kairos.

Stanford University. (2016). *Stanford School of Medicine*. Recuperado de Mindfulness Program: <http://med.stanford.edu/elspap/education/mindfulness.html>

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes de educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.

Torrado, M., Figuera, P., Dorio, I., & Freixa, M. (2013). Análisis longitudinal de los procesos de abandono y persistencia universitaria. *Acta CLABES IV*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/999/1025>

University of Massachusetts. (2016). *Medical School*. Recuperado de Center for Mindfulness: <http://www.umassmed.edu/cfm/>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Steren dos Santos, Bettina
PUCRS- Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul/Brasil
bettina@pucrs.br

Spagnolo, Carla
PUCRS- Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul/Brasil
carlaspagnolo1@gmail.com

Resumo. Os processos de ensino e de aprendizagem com metodologias ativas tem sido um tema de muitas discussões e interesse de profissionais de distintas áreas. Na educação, temos percebido uma mobilização crescente em busca de possibilidades diferenciadas para as práticas pedagógicas, todavia, ainda são necessárias mudanças para efetivação das metodologias ativas. Uma das principais ações é o exercício de escuta dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo identificar quais estratégias utilizadas em sala de aula universitária contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, busca analisar a percepção de estudantes sobre a utilização das metodologias ativas nas propostas pedagógicas. O estudo de abordagem qualitativa, envolveu 26 estudantes de diferentes cursos de licenciaturas de uma universidade comunitário do Rio Grande do Sul/Brasil. A coleta de dados aconteceu mediante a utilização de um questionário online no google forms contendo perguntas abertas. As perguntas abrangeram questões sobre como acontece o processo de aprendizagem; estratégias pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e a percepção sobre as metodologias ativas no contexto de sala de aula. A análise dos dados seguiu princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011) auxiliando no processo de categorização pela frequência de palavras e agrupamento das unidades de análise. Os resultados iniciais apontam para a relevância de estratégias didático-pedagógicas que envolvam os estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem. Do total de respondentes, 25% responderam que aprendem por seminário e interação com outras pessoas, 19% quando teoria e prática são trabalhadas simultaneamente, 13% mediante a elaboração de resumos e escutando os professores, seguido de 9% que aprendem melhor quando as aulas são dinâmicas, outros aspectos citados ressaltam a aprendizagem pela pesquisa e resolução de problemas. Das estratégias utilizadas pelos

professores, a maioria relatou como primeira opção atividades em grupo auxiliam com mais eficácia na aprendizagem. Porém outras estratégias como interação em aula, aulas práticas e seminários são importantes. Todos os estudantes participantes da pesquisa relataram que as metodologias ativas podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem justificando o protagonismo do aluno, a resolução de problemas reais que podem desenvolver aprendizagens mais significativas, promovendo assim a permanência dos estudantes nas universidades.

Palabras- Chave: Permanência, Educação Superior, Metodologias Ativas, Protagonismo.

1. Introdução

A universidade brasileira vive em um processo de expansão, sendo significativo o crescimento do número de instituições de Educação Superior, e por consequência o número de matrículas e ingressantes, modificando assim o perfil do estudante universitário (RISTOFF, 2014). Mas se há uma modificação significativa do perfil do ingresso, por consequência da ampliação nas políticas globais de inclusão, a universidade necessita repensar os seus métodos de ensino e de aprendizagem. Zabalza (2015) entende que “Una universidad que no innova se sitúa en vía muerta” (p.172). A universidade necessita de inovação e mobilidade, para abranger questões que refletem desde a sala de aula até transformações que abraçam a gestão educacional na Educação Superior.

O espaço de sala de aula na Educação Superior, como lugar privilegiado das relações de ensino e aprendizagem, requer uma busca por ajustes que transformem as práticas educativas na universidade.

Há alguns anos a temática sobre abandono e permanência vem sendo estudada e discutida em diferentes ambientes. A Conferência Latino-americana sobre o abandono na Educação Superior – CLABES, é exemplo de espaços promotores dessa discussão. Em sua oitava edição, retrata a preocupação de gestores, professores, estudantes e pesquisadores de diversas instituições de ensino, em uma trajetória que busca identificar as possíveis causas do abandono e da permanência estudantil, com perspectivas de ações para a solução do problema e a troca de experiências entre as universidades.

De modo geral, percebe-se a movimentação das instituições de ensino em promover estratégias e práticas para auxiliar na permanência dos estudantes, principalmente pela parceria e responsabilidade da tríade: gestão, estudantes e apoio das políticas públicas dos estados e países. Todavia, maior engajamento de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para auxiliar no sucesso acadêmico é uma necessidade vigente.

Entendemos nesse cenário, que as metodologias ativas valorizam a autonomia, o engajamento e contribuem para o protagonismo tanto de estudantes quanto de professores rumo às aprendizagens mais significativas. A partir de tais pressupostos, emergem algumas inquietações sobre como os estudantes aprendem? O que gostariam de aprender? Quais estratégias didáticas podem contribuir para a aprendizagem ativa e para a permanência estudantil? ¿Que elementos fundamentam e justificam o uso das metodologias criativas em aula? A presente pesquisa tem como objetivo identificar quais estratégias utilizadas em sala

de aula universitária contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, busca analisar a percepção de estudantes sobre a utilização das metodologias ativas nas propostas pedagógicas. Para subsidiar as discussões, utilizou-se autores como Carbonell (2012), Moran (2015), Anastasiou (2016), Tinto (1991), Astin (1984), os quais possibilitaram o diálogo conceitual e contribuíram para justificar a análise e interpretação dos dados.

2. Referencial Teórico

A Universidade em si é um ambiente de inovação em potencial. Para desenvolver este potencial destaca-se a importância da institucionalização da nova visão de Universidade, bem como de mecanismos institucionais que a viabilizem, com uma visão estratégica clara e compartilhada para o processo de transformação e renovação do ambiente acadêmico, principalmente ao tratar de temáticas como a permanência estudantil e propostas com metodologias ativas.

A permanência estudantil vem sendo estudada desde diferentes perspectivas, segundo os pesquisadores, esta temática é tratada dando ênfases a diferentes aspectos, como por exemplo, a responsabilidade do estudante, ou da instituição ou do próprio docente, entre outras. Nesse sentido, para entender o que faz com que um estudante permaneça na instituição, temos que apontar diferentes variáveis. Neste estudo aprofundamos esta temática a partir do papel do docente na sua prática pedagógica e do estudante na sua aprendizagem.

Schmitt (2016) afirma que a maioria dos estudos brasileiros estão centrados nas causas do abandono, porém, estudos norte-americanos focalizam mais nos fatores de permanência, nesse sentido, a nossa pesquisa busca conhecer quais as estratégias de ensino que favorecem a permanência dos estudantes, considerando que o fracasso acadêmico é um dos fatores que promove o abandono.

O sucesso estudantil é apresentado de diferentes maneiras pelos pesquisadores. Segundo Tinto (1993) quando os estudantes definem claramente suas metas e atingem seus objetivos, sejam eles a aprovação em créditos, a progressão no curso e na carreira ou a obtenção de novas competências. Já para Bean (1980) a integração acadêmica e social bem-sucedida do estudante com a respectiva comunidade acadêmica, acompanhada de satisfação com a instituição, atitudes e experiências positivas. Para Astin (1984) o grau de envolvimento efetivo dos estudantes na vida acadêmica e social de suas instituições. E por último, para Noel e Levitz (1985) a conclusão bem-sucedida dos objetivos e metas acadêmicas dos alunos. Todos esses autores apresentam como um dos fatores o nível de aprendizagem dos estudantes, aspecto este fundamental a permanência estudantil.

Os estudos de Astin (1991) também colaboram para o entendimento da permanência e evasão dos estudantes. Ele desenvolveu o *Modelo de Envolvimento do Estudante* que parte da premissa que estudantes aprendem por tornarem-se envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente com a sua formação profissional. Astin (1991) sugere cinco postulados básicos: a) Envolvimento requerer o investimento de energia psicológica e física em “objetos” (por exemplo: tarefas, pessoas, atividades); b) Envolvimento é um conceito contínuo: diferentes estudantes irão investir quantidades variadas de energia em

diferentes objetos; c) Envolvimento tem características qualitativas e quantitativas; d) A “Quantidade” de aprendizagem ou desenvolvimento é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento; e e) Eficácia educacional de qualquer política ou prática que está relacionada à sua capacidade para induzir o envolvimento dos estudantes.

Para concluir, no contexto brasileiro, Soares, et.al. (2014) descobriram que as vivências acadêmicas adaptativas dos estudantes estão relacionadas, principalmente, com as suas expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular. Essas três áreas podem refletir, assim, os determinantes do sucesso da sua transição e adaptação ao Ensino Superior (Badargi e cols., 2003; Gomes; Soares, 2013).

Nessa perspectiva, considerando a Universidade enquanto um contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas novas interfaces com a sociedade é indispensável visualizar e capturar suas necessidades e demandas, propondo ações interdisciplinares que atendam as perspectivas discentes através de práticas inovadoras.

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, repensando as práticas no contexto da sala de aula. Por isso, as metodologias ativas podem contribuir significativamente para propiciar novas possibilidades para que os estudantes aprendam e façam parte do processo como sujeitos ativos.

As metodologias ativas tem sido um tema de muitas discussões e interesse de profissionais de distintas áreas. Na educação, embora há algum tempo a temática vem sendo investigada, ainda são necessárias mudanças para efetivação das metodologias ativas nas práticas pedagógicas. Desenvolver o trabalho pedagógico com a metodologia ativa significa pontuar uma outra forma relacional entre os professores e seus colegas, estudantes e em relação à ciência existente. Enfocar a metodologia ativa significa pontuar uma outra forma relacional entre os professores e seus colegas, estudantes e em relação à ciência existente.

Na percepção de Moran (2018) as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Enfatizam o papel do estudante enquanto protagonista, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem. Na Educação Superior, considerar tais aspectos pode favorecer consideravelmente o envolvimento dos estudantes em suas atividades acadêmicas, sejam essas no ambiente da sala de aula ou em outras atividades da universidade, e contribuir para a permanência estudantil, tendo em vista a necessidade de pertencimento e autonomia, necessidades essas fundamentais para a motivação dos acadêmicos universitários para a aprendizagem.

3. Método

O estudo de abordagem qualitativa, envolveu 26 estudantes de diferentes cursos de licenciaturas de uma universidade comunitário do Rio Grande do Sul/Brasil. A maior parte

dos respondentes, 42%, frequentam o curso de Pedagogia, seguido de 13% do curso de história. A faixa-etária dos estudantes varia entre 16 a 53 anos, sendo que 51% com idade entre 16 a 20 anos, 42% representam a idade entre 21 a 30 anos e 7% acima de 30 anos. O semestre o qual os estudantes se encontram, varia entre o primeiro e quinto semestre, porém maior parte, ou seja 50% encontra-se no primeiro semestre, 31% está no terceiro semestre e os outros 19% entre o segundo, quarto e quinto semestre. A coleta de dados aconteceu mediante a utilização de um questionário online no *google forms*, contendo perguntas abertas. As perguntas abrangeram questões sobre como acontece o processo de aprendizagem; o que sabem sobre as metodologias ativas; estratégias pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e a percepção sobre as metodologias ativas no contexto de sala de aula.

A análise dos dados seguiu princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011) auxiliando no processo de categorização pela frequência de palavras e agrupamento das unidades de análise. A partir desse processo emergiram duas categorias: (1) Aprendemos de muitas maneiras...; (2) Estratégias para o processo de ensino e aprendizagem: o potencial das metodologias ativas.

4. Resultados e discussões

4.1 Aprendemos de muitas maneiras...

Por que as instituições de ensino têm dificuldade para ensinar de maneira diferente se cada aluno aprende de um jeito diferente? (CHRISTENSEN, 2009). O autor, ao proferir com tal questionamento, afirma que é necessário customizar o ensino e possibilitar aos estudantes métodos de ensino diferenciados para que esses tenham a oportunidade de aprender em ritmos e estilos que respeitem as individualidades e incentive a coletividade.

As respostas dos sujeitos dessa pesquisa ilustram claramente como cada um aprende de modo peculiar. Ao contabilizar as principais palavras que emergiram a partir da pergunta “Como acontece o teu processo de aprendizagem?”, percebeu-se que 25 % apontam para seminários e interação com as outras pessoas. Com uma frequência de 19% quando teoria e prática são trabalhadas simultaneamente, 13% mediante a elaboração de resumos e escutando os professores, seguido de 9% que aprendem melhor quando as aulas são dinâmicas, outros aspectos citados ressaltam a aprendizagem pela pesquisa e resolução de problemas.

Algumas respostas dos estudantes mostram os dados relatados. A aprendizagem acontece: “...através de aulas mais dinâmicas, onde os alunos participam.”(R1) “Aprendo muito em seminários onde posso escutar e expor minhas aprendizagens.” (R2) “De forma participativa. Lendo muito e escrevendo. Usando cores e esquemas diversos” (R3) “Escuta e debates em aula, vídeos expositivos” (R4). “O meu processo de aprendizagem acontece quando interajo com outras pessoas.”(R5) “Através de leituras de textos, debates em sala de aula, trabalhos em grupo e cine - fórum.” (R6) “De maneira prática e teórica”.

Encontramos subsídios teóricos em Pérez Gómez (2015) ao afirmar que produzimos novos significados nas interações sociais que supõem ampliação, reorientação, reinterpretação e modificação dos significados anteriores. No processo social de significados, a interpretação

e a ação, o fazer e o pensar estão tão envolvidos intimamente que dificilmente podemos estabelecer barreiras entre eles. Os significados não existem somente em nós e nem só no mundo, mas na relação dinâmica que estabelecemos ao viver no mundo.

A aprendizagem ainda pode ser percebida como um quesito bastante variável. De acordo com a opinião de um dos estudantes da pesquisa, a aprendizagem “Depende bastante do que está sendo ensinado, em alguns casos aprendo por processos de repetição, em outras ocasiões estudos de caso, debates, resolução de problemas e etc. me ajudam a compreender melhor determinados assuntos.” As metodologias ativas contemplam componentes fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em que os estudantes são autores e protagonistas de todo o processo. O aprendizado se dá a partir de problemas, da colaboração e do envolvimento para solucionar situações próximas da realidade. (MORAN, 2015)

Interessante notar a percepção de outro estudante, ao proceder com a seguinte reflexão: “Hoje percebo algumas falhas e lacunas que poderiam não existir se fosse usadas metodologias diferentes para ensinar. Acredito que isso hoje em dia se está levando mais a sério; onde se está reconhecendo a importância de criar novos modos de ensinar.”

Sobre isso, Anastasiou (2016) afirma que as propostas de ensino inovadoras embora estejam bastante avançadas no currículo, ainda enfrentam um desafio principal: efetivar em atos as promessas ali contida. A autora questiona as formas tradicionais de ensino e aprendizagem, centradas na transmissão/assimilação e reduzidas à memorização. Defende a utilização das metodologias diferenciadas e ativas, pois tem como foco principal uma outra forma relacional entre os professores, estudantes e em relação à própria ciência existente.

4.2 Estratégias para o processo de ensino e aprendizagem: o potencial das metodologias ativas

O ensino e a aprendizagem relevantes exigem a atividade do sujeito em um processo contínuo de construção e reconstrução. É fundamental ressaltar a importância do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem: a aprendizagem deve ser vista como um processo ativo de indagação e de investigação. (PÉREZ GÓMEZ, 2015).

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores, a maioria dos estudantes relatou como primeira opção atividades em grupo, pois auxiliam com mais eficácia na aprendizagem. Outrossim, estratégias como interação em aula, aulas práticas, seminários são importantes, além da problematização e das aulas dinâmicas, conforme os relatos descritos: “Os trabalhos em grupos me ajudam a aprender melhor. Gosto da relação humana.”(R1) “Principais estratégias são de seminário ou diálogo aberto e também na confecção de trabalhos, onde posso expressar o que percebi/entendi.” (R2) “Seminário integrado, diálogos e tarefas práticas. Grupos e apresentações dos grupos com debates.” (R3) Outros estudantes descrevem sobre estratégias de aproximação do conteúdo com a realidade e a problematização do conteúdo, o diálogo, as trocas e a interação em aula, como podemos perceber na seguinte resposta:

Tenho preferência por metodologias onde o aluno é posto em um papel ativo, ou mesmo quando o aluno é instigado a ser autônomo e buscar por informações que colaborem para o processo de aprendizagem. É fundamental que o professor busque por estratégias que instiguem os estudantes e promovam o envolvimento e participação do aluno.

É possível perceber que as estratégias que contribuem para que os estudantes aprendam melhor estão interligadas com a maneira com o modo como aprendem, e por esse fato, é fundamental que o professor possa ter conhecimento de como os alunos aprendem para proporcionar estratégias diversificadas para que a aprendizagem realmente aconteça. Outro ponto que merece atenção é fortalecer a compreensão de que as pessoas enxergam as coisas de maneira distinta uma da outra, e para tanto a viabilização de processos democráticos podem potencializar o desenvolvimento integral das pessoas, com autonomia e participação ativa dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Por esse viés, as mudanças requerem tempo e seus efeitos são percebidos a longo prazo. Um ponto importante, a saber, é que a principal força propulsora da mudança e da inovação são os professores e estudantes que trabalham em colaboração, com comprometimento para tonificar a democracia escolar, e a gestão das instituições que necessitam apoiar e favorecer um ambiente de maior liberdade para as ações docentes e para a inovação (CARBONELL, 2012).

Ao responderem a questão se as metodologias ativas podem transformar as aulas, 84% dos estudantes responderam que sim, os outros 16% responderam talvez, nenhuma resposta foi negativa. Todavia, todos estudantes (100%) acreditam que as metodologias ativas podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. Isso demonstra a necessidade de buscar alternativas diferenciadas para a prática pedagógica e para que a aprendizagem ocorra com mais significado. As justificativas dos estudantes coadunam com a importância da autonomia e protagonismo, como podemos observar na seguinte resposta de um dos estudantes:

São metodologias que fomentam a interação, participação, autonomia e protagonismo dos alunos, esses fatores proporcionam a construção de um real aprendizado e ainda promove a busca por mais conhecimentos, tornando o processo de ensino prazeroso para o professor e aluno. Há também a questão de promover desafios a serem superados, fazendo com que os estudantes se interessem mais pelas propostas apresentadas. Acredito também que a metodologias ativas quando bem aplicadas possuem a característica de valorizar as diferentes habilidades individuais existentes nas turmas.

Uma condição prévia para elaborar novas e eficazes formas de trabalhar em aula, é que os alunos e professores dialoguem sobre novas ações e mudanças que possam contribuir para o cotidiano e práticas pedagógicas. Nesse sentido, devem aventurar-se juntos na novidade (HARGREAVES, 2003). Os professores criativos tratavam de criar em aula, relações de interesse, entusiasmo, curiosidade, emoção, descoberta, ousadia e diversão. Devemos redefinir a mudança educativa: estender mais além da sala de aula e aprofundar emocional e

moralmente dentro de nós mesmos, a fim de beneficiar as pessoas, os alunos a quem ensinamos.

É importante salientar que embora todos estudantes acreditam no potencial das metodologias ativas, alguns não têm clareza do que são, mas que podem ter resultados positivos quando efetivamente forem aplicadas na sala de aula. Por outro lado, ressaltamos respostas acerca da utilização das metodologias ativas que contribuem significativamente para a aprendizagem:

Acredito que o diferencial destas metodologias estão em proporcionar para o aluno, modos reais de solucionar os desafios que precisa enfrentar. Ter bons métodos, é vital para poder se destacar. Não para se sentir melhor do que os outros, mas poder se sentir realizado, e poder dizer que valeu a pena ter tido acesso a boas metodologias. Algo que levará para a vida toda, com certeza.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na construção do conhecimento e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando valorizadas as contribuições dos alunos, o sentimento é traduzido pelo engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011). A implementação das metodologias ativas pode ainda favorecer a motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo e o desenvolvimento da criatividade como promotora de possibilidades para o cotidiano.

A aprendizagem que é mais relevante é relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. “Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais” (MORAN, 2018, p. 22-23), e pode atender com mais veemência as expectativas de participação social e curricular a partir do envolvimento, defendido pelas teorias da permanência estudantil.

5. Considerações Finais

Este estudo permitiu constatar que conhecer a percepção dos estudantes acerca do que consideram relevante à sua aprendizagem em contexto de sala de aula é de suma importância para que a Educação Superior possa efetivamente contribuir para formação profissional dos cidadãos brasileiros, com impactos sobre o desenvolvimento e o crescimento social e econômico.

Nesse estudo constatou-se que as estratégias didático-pedagógicas que envolvam os estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem, podem diminuir o abandono na medida em que são protagonistas na construção de seus saberes. A aprendizagem é ativa, portanto os resultados encontrados nesta pesquisa confirmam essa afirmação quando os estudantes informaram que é através da interação, da dinamicidade, da pesquisa e da resolução de problemas reais em colaboração. Outro aspecto a considerar é que todos os

estudantes participantes da pesquisa relataram que as metodologias ativas podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativas, e promover assim a permanência dos estudantes nas universidades. A transformação educacional, por ser complexa, exige uma mudança de cultura por parte de todos os participantes do contexto educacional.

Referências

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, n. 4, p. 297-308.

_____. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and the evaluation in higher education*. New York: Mscmillan.

Bean, J. (1980) The synthesis of a causal model of student attrition. *Research in higher education*. v. 12, n. 12, p. 155-187.

Berbel, N. A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun.

Christensen, C. M. (2009). *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Bookman.

Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Smorrortu.

Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso.

_____. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II.

Pérez G.; Ángel I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso.

Soares, A. B. et al (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: Chicago University Press.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

OPORTUNIDADES DE ACCESO Y PERMANENCIA A ESTUDIANTES DE OTRAS REGIONES MEDIANTE PROGRAMA DE ARTICULACIÓN INTERUNIVERSITARIA

El caso de la Universidad Autónoma de Occidente – Universidad de Ibagué, Colombia

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Flexibilidad de planes de estudio e intervenciones curriculares.

GARZÓN LOZANO, Claudia Catalina
Universidad de Ibagué (Ibagué, Colombia).
claudia.garzon@unibague.edu.co

VEGA BARONA, Carlos Fernando
Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia).
cvega@uao.edu.co

Resumen. El sistema educativo colombiano concentra la mayor, más variada y actualizada oferta de programas académicos en universidades situadas en Bogotá, Medellín y Cali. Estas ciudades se han consolidado como nodos educativos a los que se desplazan estudiantes de otras regiones para profesionalizarse en el pregrado de su interés y conseguir mejores oportunidades laborales al término de sus estudios. No obstante, quienes practican esta migración académica experimentan barreras económicas, culturales, educativas y afectivas, que usualmente se constituyen en un factor de abandono estudiantil en los primeros dos años. En tal sentido, la reflexión sobre la problemática, la demanda por programas de ingeniería no disponibles en la oferta académica en universidades del departamento del Tolima y las necesidades de profesionales en campos específicos por parte del sector productivo en dicha región, se constituyeron en argumentos suficientes para que la Universidad de Ibagué y la Universidad Autónoma de Occidente implementaran de manera conjunta un programa de articulación interuniversitaria, a través del cual se ofrecen oportunidades de acceso y permanencia a estudiantes de esta región colombiana para adelantar estudios en las Ingenierías Ambiental, Biomédica, Mecatrónica y Multimedia, mediante un esquema curricular de dos ciclos formativos: uno básico e inicial de 4 semestres en Ibagué y otro profesional y terminal de 6 semestres en Cali, realizando un proceso formativo consensuado y de esfuerzos coordinados en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión educativa. En este trabajo, se presentan los aspectos más relevantes del programa, las políticas de incentivos y apoyos académicos y económicos, algunos resultados de esta articulación interuniversitaria, en especial los impactos en cuanto a permanencia y graduación y

conclusiones que pueden ser de interés para transferir el programa a otras regiones del país o de otros países latinoamericanos con sistema de educación superior en condiciones y circunstancias similares.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Articulación interuniversitaria, Acceso y permanencia educativa diferencial, Migración académica.

1. Introducción

Al revisar la literatura del último quinquenio sobre abandono en educación superior colombiana, por ejemplo (Proyecto Alfa-GUIA, 2013), se evidencia que este fenómeno concentra su corpus etiológico en factores tales como capitales culturales y existencia de retornos sociales, limitaciones financieras y restricciones de liquidez, inadecuada formación académica, aspectos personales y familiares, y condiciones y circunstancias institucionales; los que resultan cambiantes para cada región, momento económico y situación política en el país. De los anteriores, quizá sean el económico y el cultural los factores que más inciden en los abandonos, sobre todo porque ambos están relacionados con la transición de un nivel educativo a otro y la adaptación a dinámicas formativas diferentes.

Por otra parte, la dinámica económica y social de las principales ciudades ha resultado en un crecimiento heterogéneo de la cobertura educativa del país, concentrando la oferta de educación superior en las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, lo que las ha convertido en polos de atracción de estudiantes, que se han visto forzados a migrar asumiendo los costos económicos de esta decisión y creando asignaciones ineficientes en el acceso a la educación superior (Ospina Londoño, Canavire-Bacarreza, Bohórquez, & Cuartas, 2015). A lo anterior se suma que las universidades en estas ciudades son las que logran acreditación institucional de alta calidad³⁸ con mayor facilidad, en tanto las universidades regionales o provinciales –salvo contadas excepciones– realizan esfuerzos considerables por mantener una oferta académica de calidad, atractiva y pertinente a las necesidades de los diferentes sectores sociales, productivos y empresariales.

En tal sentido, tendencias como la migración académica hacia grandes ciudades capitales impera en la educación superior colombiana, además porque los programas estatales de becas y financiamiento por desempeños excepcionales destinan el beneficio siempre que éstos se matriculen en universidades acreditadas institucionalmente. Ahora bien, con la migración se disparan los índices de abandono estudiantil ya que los factores económico y cultural adquieren una connotación diferente, puesto que transición y adaptación se tornan en procesos interculturales y de desarraigo familiar y territorial. Es el caso de jóvenes entre 15 y 18 años de regiones y capitales intermedias, quienes además de movilizarse mayoritariamente hacia universidades de los 3 nodos educativos, han de tener condiciones suficientes para lograr su acceso al programa académico de interés, así como garantizar la permanencia y graduación en el tiempo previsto, de tal manera que limitaciones financieras

³⁸ La acreditación institucional de alta calidad es una certificación que expide el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a las universidades que cumplen con niveles de calidad y excelencia académica superiores a los que se exigen para obtener el funcionamiento de las mismas instituciones o de sus programas académicos.

y restricciones de liquidez y aspectos personales y familiares relacionados con lo afectivo no propicien el abandono.

Si bien las oportunidades de acceso pudieran complejizarse dada la exigencia académica de ingreso, es la permanencia el determinante de mayor cuidado en este escenario. Como lo manifiestan (Hernández, Mogollón, Ramírez, & Sierra, 2017), la permanencia estudiantil en las instituciones colombianas ha sido un aspecto que ocupa a diferentes estamentos universitarios en los últimos años, constituyéndose un tema de interés colectivo y en el cual se requiere colaboración interuniversitaria articulada, que valide las experiencias exitosas de retención estudiantil y posibilite la adquisición de nuevos aprendizajes que favorezcan su desarrollo, adaptación y capacidad de respuesta ante demandas y exigencias de la cotidianidad.

En el departamento del Tolima, con sectores económicos consolidados y prioritarios como la agroindustria y el textil-confecciones, la oferta académica se centra principalmente en dos universidades, una pública y otra privada, con una oferta académica importante pero no tan variada y pertinente para responder a las necesidades sociales y del sector productivo. Por tanto, la Universidad de Ibagué (Unibagué), universidad privada con presencia regional, a partir del año 2009 definió entre sus objetivos estratégicos la ampliación de cobertura y diversificación de la oferta académica, y para darle cumplimiento a éste, la Facultad de Ingeniería actuó como pionera del proyecto de transferencias, desde la Universidad de Ibagué hacia universidades en el ámbito nacional, con acreditación institucional, realizando en 2010 alianza con la Universidad Autónoma de Occidente (UAO) de Cali.

Como producto de esta alianza académica, se consolidó el programa de articulación educativa interuniversitaria, el que brinda oportunidades de acceso y permanencia a jóvenes del Tolima, quienes han optado por una oferta académica de programas de Ingeniería diferente a la que encuentran en Ibagué. Aunque la articulación interuniversitaria se expresa mediante convenios de cooperación interinstitucional, oferta de programas académicos con titulación conjunta, opciones de movilidad estudiantil, etc., en este trabajo se entiende articulación educativa interuniversitaria (AEiU) como el proceso de integración entre universidades en los ámbitos curricular, pedagógico y de la gestión educativa para promover acciones formativas consensuadas, colaborativas, colegiadas y con beneficios de reconocimiento de los créditos académicos obtenidos por los estudiantes en cualquiera de las instituciones o en ambas y titulación independiente o conjunta, armonizando sus proyectos educativos institucionales pero respetando la autonomía corporativa.

2.El programa AEiU, aspectos relevantes

Dada la cantidad y complejidad de elementos académicos y administrativos asociados con la naturaleza, funcionamiento e implicaciones del programa AEiU, se presenta a continuación una síntesis de los aspectos más relevantes en cuanto a antecedentes y génesis, cronología y ruta metódica, aspectos curriculares, pedagógicos y de gestión educativa, y política de incentivos y apoyos académicos y económicos.

2.1 Antecedentes y génesis

La Unibagué y la UAO comparten una historia de trabajo colegiado y de intereses afines como quiera que son instituciones fundadoras de la Red Universitaria Mutis (RUM), iniciativa de cooperación interuniversitaria desde 1992 para ofrecer programas académicos en conjunto (Red Universitaria MUTIS, 2018). Durante la década de los noventa impulsaron iniciativas interinstitucionales junto con las otras 5 instituciones universitarias vinculadas a la red.

En la primera década del nuevo milenio, la colaboración entre ambas universidades se consolidó más allá de la RUM, estableciéndose un convenio marco de cooperación interinstitucional, al emerger diferentes posibilidades de la comunidad académica con intereses comunes y objetivos estratégicos convergentes y compartidos en campos académicos y culturales. Así, con confianza y respeto mutuo posibilitaron el intercambio de conocimiento mediante movilidad estudiantil y docente, proyectos conjuntos de investigación e, inclusive, programas de posgrado en extensión en uno y otro campus.

Particularmente, en 2010 se protocolizó un convenio específico para crear una modalidad de articulación educativa en la que los estudiantes interesados en programas de Ingeniería Ambiental, Biomédica, Mecatrónica y Multimedia –oferta no disponible en Unibagué ni en otra universidad de la región en ese momento- pudiesen matricularse y cursar los primeros dos años del programa en la Universidad de Ibagué y transferirse al quinto semestre para culminar su plan de estudios y titularse en la Universidad Autónoma de Occidente en Cali.

En este sentido, Unibagué no solo consolidó una “modalidad de transferencias” con la UAO sino con otras universidades nacionales en Bogotá y Medellín, constituyéndose en el piloto de un modelo novedoso de articulación educativa interuniversitaria. Así pues, el programa AEiU brinda oportunidades a estudiantes muy jóvenes –en su mayoría menores de edad- de permanecer dos años más cerca a su familia, de adaptarse progresivamente a la vida universitaria, de hacer un tránsito menos traumático hacia su universidad de destino y de estimular su sentido de autonomía y responsabilidad. Adicionalmente, en el modelo se concibe la posibilidad de cursar asignaturas que le serán convalidadas en la UAO, así como en cualquiera de los programas de la Universidad de Ibagué, en caso de decidir permanecer en ella.

2.2 Cronología y ruta metódica

En 2010 la Universidad de Ibagué diseñó la propuesta inicial del programa AEiU, haciendo un análisis de programas académicos de interés para los jóvenes en Ibagué y el Tolima y con alineación a las necesidades territoriales y a la demanda de profesionales.

Una vez definidos los programas se procedió a la estructuración macrocurricular, esbozando las rutas formativas especiales para cada uno de éstos. Este ejercicio se realizó entre directivos académico de ambas universidades mediante sesiones de trabajo multidisciplinario, construyéndose una propuesta de ciclo inicial de cuatro semestres con asignaturas correspondientes al ciclo básico de ingeniería: ciencias básicas y cursos comunes

a los programas de ingeniería de la UAO. Adicionalmente, para cada programa se construyó una ruta curricular específica, procurando que el número de créditos académicos homologados correspondiera a los 4 primeros semestres en las mallas curriculares de los programas en la UAO.

Después se realizó la revisión a nivel microcurricular, comparando contenidos de las asignaturas y niveles de abordaje y de profundidad de los mismos. Este ejercicio fue llevado a cabo mediante talleres con profesores de la Universidad de Ibagué, orientados por los coordinadores de asignatura y el líder del proceso en la Universidad Autónoma de Occidente. Como resultado de este procedimiento, se hicieron los ajustes pertinentes en cuanto a contenidos temáticos, competencias a desarrollar y estrategias didácticas a privilegiar en las actuaciones formativas. En relación con el asunto pedagógico y didáctico, los profesores de Unibagué participaron en cualificaciones en aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado por proyectos (AOP) y otras.

A partir de febrero de 2011, se logró la concreción curricular con la primera cohorte de matriculados en el programa AEiU. Durante los siguientes 3 semestres se mantuvo el estatus de “prueba piloto” del programa y se realizaron los correspondientes ajustes, cada que fueron necesarios. Para sistematizar este proceso ambas universidades definieron responsables de la revisión periódica y de los ajustes curriculares, manteniendo como criterio principal la mayor favorabilidad académica en cuanto a homologación y garantizando condiciones de transferencia que evitasen, en lo posible, el fracaso académico después del traslado a la UAO.

Entre 2011 y 2018 se han realizado 3 intervenciones de ajuste curricular, para incorporar modificaciones ocurridas en los planes de estudio tanto en Unibagué como en la UAO y para compensar necesidades formativas específicas requeridas en la universidad de destino.

2.3 Aspectos curriculares, pedagógicos y de gestión educativa

El modelo de articulación educativa previsto para el programa AEiU considera curricularmente una estructura como la que se muestra a la Figura 1. En ésta se observan ambos ciclos, el de formación inicial en Unibagué con intervención de profesores de ambas universidades, y el de formación final con intervención solamente de profesores UAO, el que se inicia con la prueba de inglés y que cuenta con un semestre de transición y nivelación o adaptación al nuevo contexto educativo. También es importante comentar que estando en tercer semestre del ciclo inicial, los estudiantes matriculados en el programa AEiU realizan una visita de tres días al campus de la UAO para reconocer espacios e interactuar con profesores, estudiantes y grupos representativos de su universidad de destino.

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

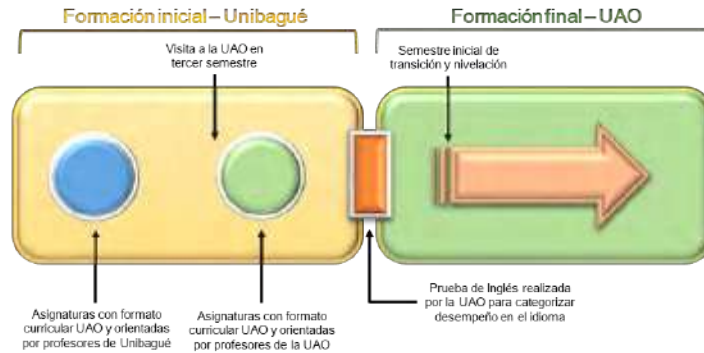


Fig. 1 Estructura curricular esquemática del programa AEiU

Ahora bien, en la Tabla 1 se especifican para cada programa académico los créditos cursados durante el ciclo inicial –incluidas asignaturas orientadas desde la UAO- y que son homologados una vez se concreta la transferencia. En general, para los 4 programas académicos se homologa en promedio un 38% de los créditos correspondientes a los planes de estudio, el equivalente a 4 semestres en la UAO.

Tabla 1. Detalle de asignaturas y créditos cursados en Unibagué y homologados en la UAO

Programa Académico	Asignaturas cursadas en Unibagué	Créditos cursados en Unibagué	Asignaturas que homologa la UAO	Créditos que homologa la UAO
Ingeniería Multimedia	19	65	21	67
Ingeniería Ambiental	20	68	22	70
Ingeniería Mecatrónica	21	71	21	69
Ingeniería Biomédica	21	71	21	69

Fuente: Informe ejecutivo Coordinación de transferencias 2018A

En cuanto a lo pedagógico, aunque cada institución conserva la autonomía para realizar las actividades formativas, el programa AEiU ha privilegiado el uso de metodologías activas y colaborativas de aprendizaje. Se aprovechó para ello la experiencia de la UAO en cuanto a procesos formativos abordados mediante ABP y AOP, así como otras didácticas y lúdicas aplicadas. También es importante destacar que los estudiantes transferidos son acompañados por profesionales del Centro para la Excelencia Académica, brindándoles apoyo académico, psicopedagógico, terapéutico, etc.

Los procesos de gestión educativa debieron armonizarse mediante la consolidación de un esquema de seguimiento interinstitucional, con información compartida entre las universidades en ambos ciclos del proceso y mecanismos claros, consensuados y ágiles para la toma de decisiones y su implementación. Además, se estableció un protocolo de

transferencia que incluye visitas de estudiantes al campus UAO, intercambio de experiencias formativas y canales de comunicación permanentes con las dependencias administrativas en ambas universidades.

2.4 Política de incentivos y apoyos académicos y económicos

Como expresión de la cooperación solidaria entre universidades y teniendo en cuenta que los valores de matrícula en la UAO son mayores a los de Unibagué, desde 2013 la UAO creó un apoyo económico especial para quienes se transfieren a Cali en el marco del programa AEiU, correspondiente a una beca del 20% sobre el valor semestral de la matrícula, con lo que se incentiva a los jóvenes y sus familias a realizar la segunda fase de su proceso formativo. Este apoyo permanece vigente hasta la graduación en la UAO y se mantiene obteniendo un promedio ponderado semestral igual o superior a tres puntos cinco (3,5). Igualmente, quienes participan en este programa, están exentos del pago de derechos de transferencia externa, ya que se reconoce el estatus de estudiante interuniversitario. Además, éstos tienen privilegios para participar de la amplia oferta de becas de que dispone la universidad, unas asociadas con desempeño académico y excelencia y otras con actividades de retribución a la universidad participando en labores académicas.

A manera de incentivos y apoyos académicos, ambas universidades programan una visita al campus UAO para los estudiantes de segundo/tercer semestre, en la que conocen su universidad destino, los espacios académicos y la ciudad en general. Asimismo, el coordinador del programa en la UAO realiza visitas de acompañamiento in-situ en Ibagué (2 anuales), en las que se reúne con los estudiantes del programa AEiU, sus familias, profesores y directivos académicos. También se realizan misiones académicas de profesores/facilitadores de Bienestar Universitario de la UAO a Ibagué, para realizar con los estudiantes talleres de orientación profesional y de auto-reconocimiento personal.

Finalmente, quienes completan el proceso de transferencia y llegan a la UAO son acompañados por el coordinador del proceso en Cali y por diferentes profesionales del Centro para la Excelencia Académica de la universidad, dependencia que tiene como objetivo minimizar los factores asociados con el fracaso académico (Dos Santos, Arriaga, & Costa, 2013), en especial las causas de repitencia, rezago y abandono estudiantil. Además, cuentan con el plan “Padrinos”, programa de Bienestar Universitario UAO en el que jóvenes caleños de la universidad son voluntarios para acoger y acompañar a estudiantes que vienen de otras regiones o del extranjero, facilitando su proceso de adaptación cultural, emocional y académico.

3. Resultados y lecciones aprendidas

En el primer semestre de 2011 (2011A) se matriculó la primera cohorte de 11 estudiantes, manteniéndose una política de ingreso anualizado hasta 2012. El mayor ingreso se logró en 2013, como se aprecia en la Tabla 2, cuando matricularon 42 estudiantes en todos los programas (Garzón Lozano, 2018). En contraste, se aprecia una disminución de ingresantes en los últimos dos años como consecuencia de la ampliación en la oferta de programas de transferencia hacia otras universidades.

Tabla 2. Evolución por periodo de la matrícula de estudiantes del programa AEiU

Programa	semestre		2011	2011	2012	2012	2013	2013	2014	2014	2015	2015	2016	2016	2017	2017	2018	TOTALES
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	
Ing. Multimedia	2	0	1	0	2	3	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	12
Ing. Ambiental	6	0	14	0	17	1	7	2	7	3	4	1	3	0	1	1	66	
Ing. Biomédica	3	0	6	0	10	1	5	3	9	2	8	3	6	3	0	0	59	
Ing. Mecatrónica	0	0	1	0	8	0	3	1	3	1	4	1	2	1	1	1	26	
Total por período	11	0	22	0	37	5	16	6	20	6	18	5	11	4	2	2	163	

Fuente: Informe ejecutivo Coordinación de transferencias Unibagué 2018A

Ahora bien, la primera cohorte se transfiere a la UAO en 2013 y de ahí en adelante el programa AEiU alcanza su concreción, cuantificándose a julio de 2018 diez cohortes de transferidos, que equivalen a 42 jóvenes que han optado por continuar su proceso en Cali. La Figura 2 muestra la distribución por programa académico y género de los transferidos, lo que representa un índice de absorción de aproximadamente 30%, es decir, por cada 100 estudiantes que ingresan al programa AEiU en Unibagué, 30 se transfieren a la UAO en el tiempo establecido. También se aprecia que se han transferido más hombres que mujeres.

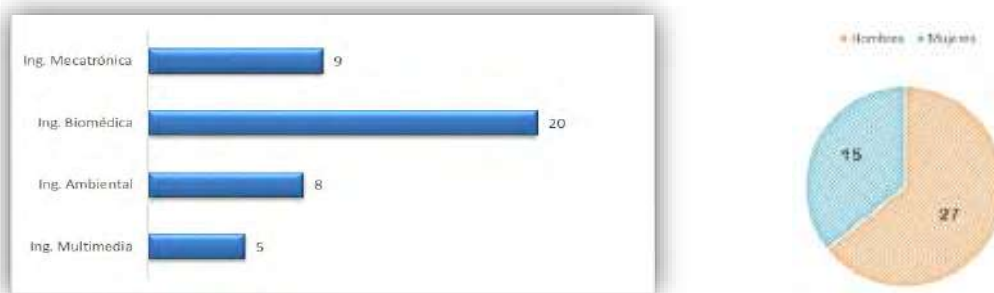


Fig. 2 Estudiantes del programa AEiU transferidos a la UAO entre 2013 y 2018, por programa académico y género

Fuente: Informe ejecutivo Coordinación de transferencias Unibagué 2018A

A partir de 2017 se empezaron a graduar los estudiantes que se transfirieron a la UAO, registrándose a la fecha 8 profesionales titulados, de las primeras 3 cohortes. Cabe destacar que del total de transferidos, todos han permanecido en su universidad destino (retención del 100%) y un desempeño académico que consolida 3,8 de promedio ponderado acumulado (Vega Barona, 2018).

Aunque el programa AEiU reporta resultados importantes en términos de permanencia y graduación para la población de estudiantes transferidos, otros 43 iniciaron este proceso con la expectativa de transferirse, pero al término de los 4 semestres optaron por quedarse en programas de Ingeniería de la oferta de Unibagué, tal como se evidencia en la Figura 3. Ahora

bien, aunque para el proceso de transferencia podría considerarse como un indicador de abandono estudiantil, para el programa AEiU representa una permanencia dentro del proceso formativo sin implicaciones en la deserción del sistema de educación superior en Colombia.

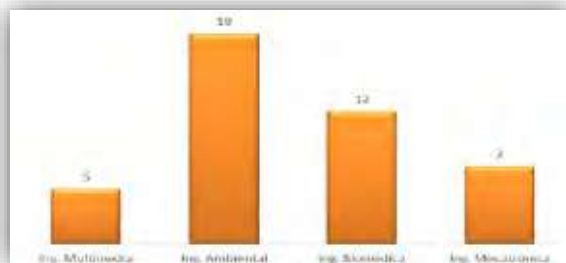


Fig. 3 Estudiantes del programa AEiU que permanecen en Unibagué entre 2013 y 2018

Fuente: Informe ejecutivo Coordinación de transferencias Unibagué 2018A

Lo anterior se constituye en una de las lecciones aprendidas más valiosa porque da cuenta que una oferta variada, novedosa y con condiciones académicas y económicas ventajosas no siempre garantiza la disminución absoluta del abandono estudiantil, pero si crea posibilidades para la permanencia y graduación en el sistema de educación superior, sobre todo cuando está de por medio un modelo de articulación educativa interuniversitaria.

4. Conclusiones

Esta experiencia ha sido enriquecedora para ambas instituciones, se han fortalecido los lazos académicos y se ha logrado la retroalimentación de procesos pedagógicos, didácticos y de evaluación, así como la realización de talleres formativos dirigidos a docentes, auspiciados por la alta dirección en ambas universidades para propiciar reflexiones y transformaciones en los procesos formativos llevados a cabo con los estudiantes.

Mediante el programa AEiU se ha logrado consolidar un modelo de articulación educativa interuniversitaria, pero al ser pionero en el país, resulta difícil su divulgación y apropiación por parte de padres de familia y estudiantes próximos a ser bachilleres. En este sentido, entre los inconvenientes más relevantes que se afrontan está la promoción del mismo por el desconocimiento de modalidades similares, la resistencia de algunos profesores y directivos académicos al no comprender un modelo que puede tornarse complejo y otros factores asociados con la voluntad cambiante de los jóvenes hoy día. No obstante, ambas universidades han trabajado en una hoja de ruta para dilucidar esta situación y socializar dicha experiencia.

Finalmente, es importante mencionar que tras analizar los registros de matrícula se evidencia la necesidad de innovar el modelo de articulación interuniversitaria, y por eso se está trabajando colegiadamente en una propuesta de titulación en doble programa, es decir, un modelo circular que posibilite que los estudiantes del programa AEiU realicen su transferencia para titularse en la UAO en pregrado de destino, y luego puedan regresar a Unibagué y titularse en un pregrado diferente pero afín, construyéndose rutas formativas con mayores ganancias académicas en ambos ámbitos. Asimismo, se plantea hacer efectiva la

transferencia en doble vía, es decir que jóvenes de la Universidad Autónoma de Occidente, inicien un programa académico en Cali y puedan terminarlo en Ibagué, en las mismas condiciones en que se ha desarrollado el convenio hasta el momento, con lo que el programa AEiU incorporaría un sentido biunívoco y de reciprocidad entre ambas universidades.

5. Referencias

- Dos Santos, B., Arriaga, J., & Costa, M. (2013). *Una visión integral del abandono*. Porto Alegre: ediPUCRS. Obtenido de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ebook/Una-Vision-Integral-del-Abandono.pdf>
- Garzón Lozano, C. C. (2018). *Informe ejecutivo coordinación de transferencias Unibagué 2018A*. Ibagué: Documento institucional.
- Hernández, O., Mogollón, E., Ramírez, M., & Sierra, H. (2017). Escenarios deseables de la permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad. *Ponencias de Congresos CLABES* (pág. sp). Córdoba: CLABES. Obtenido de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1602/2340>
- Ospina Londoño, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S., & Cuartas, D. (Enero de 2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*(75), 317-348.
- Proyecto Alfa-GUIA. (2013). *Marco Conceptual sobre el Abandono: Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. sd: Alfa-GUIA. Obtenido de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf
- Red Universitaria MUTIS. (24 de Agosto de 2018). *Portal institucional RUM*. Obtenido de Sección Institucional - Reseña histórica: <https://www.redmutis.org.co/index.php/about-us>
- Vega Barona, C. F. (2018). *Informe estadístico de seguimiento programa AEiU 2018-1*. Cali: Documento institucional UAO.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
CONTEXTUALIZADO, COLABORATIVO Y BASADO EN PROYECTOS QUE
FORTALECE LA PERMANENCIA EN PROGRAMAS DE INGENIERÍA EN LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE**

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Flexibilidad de planes de estudio e intervenciones curriculares. Métodos que promueven aprendizaje activo

FLOREZ, Victoria E.
Universidad Autónoma de Occidente
veflorez@uao.edu.co

QUINTERO, Julián D.
Universidad Autónoma de Occidente
jdquintero@uao.edu.co

SAAVEDRA, Leonardo
Universidad Autónoma de Occidente
Lsaavedra@uao.edu.co

VEGA, Carlos Fernando
Universidad Autónoma de Occidente
cvega@uao.edu.co

Resumen. Al revisar estudios e investigaciones sobre factores del abandono en educación superior, se encuentra que uno de éstos y determinante del mismo en el primer tramo de la formación es la inadecuada orientación profesional de los estudiantes, siendo además agravante de tal problemática las propuestas curriculares centradas en asignaturas teóricas, descontextualizadas y poco centradas en situaciones del quehacer profesional específico. Esta realidad se torna más complicada en programas de ingeniería, en los que en el primer año se concentran ciencias básicas y humanidades como fundamentación para lo que será abordado posteriormente en las asignaturas de la profesión. Sin pretender controvertir la formación básica en ingeniería, se hace evidente la necesidad de “enamorar” a los estudiantes de esta profesión y permitirles la posibilidad de experimentar situaciones educativas ambientadas en el quehacer específico de la misma. En tal sentido, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia) formalizó en los planes de estudio de sus 9 programas, un eje curricular transversal y articulador, de primero a quinto

semestre, centrado en la identificación y solución de problemas, la formulación de proyectos y el diseño conceptual como expresiones esenciales del quehacer de todo ingeniero. A manera de concreción y síntesis curricular, Actividad complementaria es la asignatura –o como prefiere decirse: espacio formativo– que articula saberes y aprendizajes logrados en el ciclo básico de ingeniería, en especial en las asignaturas del eje transversal, y da apertura a las asignaturas asociadas con proyectos en el ciclo profesional de ingeniería. Este espacio formativo se erige como experiencia de aprendizaje contextualizado, colaborativo y basado en proyectos, ya que curricularmente es abordado mediante prácticas de enriquecimiento formativo, en una estructura de escolarización parcial, con acompañamiento docente dosificado y diferencial, y promoviendo autogestión de aprendizaje de los estudiantes organizados en colectivos de trabajo. En este sentido, se presentan en este artículo aspectos básicos de la propuesta curricular, resultados y alcances de la experiencia y algunos testimonios que dan cuenta de su contribución a la permanencia de los estudiantes en sus programas.

Descriptor o Palabras Clave: Formación en ingeniería, Aprendizaje contextualizado, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en proyectos, Autogestión del aprendizaje.

1. Introducción

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente, UAO, adscribe 10 programas académicos de pregrado, de los cuales 9 comparten una estructura curricular similar. En tal estructura se evidencian 2 ciclos de formación: Formación básica (de primer a sexto semestre) y Formación profesional (de séptimo a décimo semestre). Dentro del ciclo básico de Ingeniería, se planificó la inclusión de *Actividad Complementaria (AC)*, espacio formativo cursado entre cuarto y sexto semestre, dependiendo de la organización en cada programa académico.

Desde su diseño, el propósito formativo de *AC* ha sido brindar a los ingenieros en formación la oportunidad de complementar su formación académica –básicamente escolarizada y centrada en contenidos y competencias– con otro tipo de actividades formativas que fomentaran dinámicas de desarrollo de competencias genéricas más allá de los conocimientos declarativos y procedimentales; es decir, apostarle a actuaciones que propendieran por una formación integral, teniendo como base una oferta variada de actividades que fortalecieran la integralidad en los estudiantes. En este sentido, se planteó que eligieran el tipo de actividad con la que quisieran complementar su formación profesional, potenciando competencias tales como trabajo en equipo, capacidad de gestión, comunicación asertiva, liderazgo, creatividad, emprendimiento, etc.; y obteniendo un reconocimiento de 2 créditos académicos, válidos en su plan de estudios como requisito para graduarse.

Por tanto, hay una pretensión de motivación a los estudiantes para que apropien y reconozcan las múltiples posibilidades de aplicación de sus programas académicos, a través de las prácticas mencionadas, puesto que de acuerdo con las cifras del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, presentadas por el periódico El Tiempo, “la ingeniería corresponde al área con mayor deserción (sólo el 28% de los aspirantes logran graduarse)” (Lizarazo Correa, 2015), lo que demarca la necesidad de

desarrollar nuevas estrategias para incentivar y promover la formación de ingenieros en Colombia y la permanencia en sus programas académicos.

En virtud de su escolarización parcial, *AC* no se organiza mediante contenidos, ni obedece a una única estrategia didáctica, ni contempla un sistema de evaluación con entrega de calificaciones parciales a lo largo del semestre, ni puede referir medios y recursos educativos puntuales, como tampoco enunciar una bibliografía específica. No obstante, está alineada con las competencias genéricas propuestas por la Facultad de Ingeniería, particularmente, Trabajo en equipo, Aprendizaje autónomo y continuo y Pensamiento crítico, cuya definición se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Competencias genéricas propuestas para Actividad Complementaria

Competencia	Descripción / Definición
Trabajo en equipo	Trabaja en colaboración con otros profesionales en forma respetuosa, responsable y eficiente, para el desarrollo de actividades y proyectos conjuntos, planeando sus propias ideas y reconociendo el valor de los aportes de los otros miembros del equipo, contribuyendo a la solución de problemas del entorno social y de servicios.
Aprendizaje autónomo y continuo	Reconoce la importancia de asumir con responsabilidad y disciplina un proceso de autogestión formativa para lograr aprendizajes en forma autónoma y continua, identificando su estilo y ritmo particular de aprendizaje, para reforzar, encontrar o construir nuevos conocimientos y competencias que le sean útiles en su formación y desempeño profesional.
Pensamiento crítico	Identifica, comprende y analiza la validez de ideas, argumentos, evidencias y razonamientos con criterios claros y objetivos para confrontar, asumir una posición y emitir juicios de valor en temas relacionados con el ejercicio profesional.

Fuente: Universidad Autónoma de Occidente, "Competencias Genérica,". Documento no publicado. Santiago de Cali.

2. Contextualización del espacio formativo

2.1. Actores de la experiencia

Se define para *AC* una organización estructurada en la que interactúan los diferentes actores del proceso formativo (participantes, colectivos, mentores, tutores, coordinador) e instancias consultivas y decisoras, cuya interacción se aprecia en la Fig. 1.

- **Colectivos de trabajo:** agrupación de 2 o 3 participantes (ingenieros en formación / estudiantes) según afinidades temáticas, por programa académico o de interés de trabajo conjunto.
- **Mentores:** directores de programa, profesores, profesionales en formación de sexto semestre en adelante, egresados o cualquier otro integrante de la comunidad académica de la Universidad, quienes cumplen el compromiso de acompañamiento, orientación o se responsabilicen de la actuación de los Colectivos de trabajo en una determinada Práctica de Enriquecimiento Formativo (PEF). Al final del semestre otorgan o no el aval de cumplimiento y aprobación del 50% del espacio formativo a través de una rúbrica de valoración.
- **Tutores:** profesores vinculados por la Facultad para colaborar en la concreción del PFI y además realizan seguimiento al progreso y desarrollo de las PEF por parte de los Colectivos de trabajo. Es responsabilidad de cada tutor valorar los avances, encausar el adecuado cumplimiento de metas y resultados y proveer al final una valoración (40% del

espacio formativo a través de una rúbrica). De igual forma es el encargado de registrar en el sistema la valoración cualitativa definitiva de cada participante, la que se expresa como Aprobado o Reprobado.

- **Coordinador:** profesor designado por la decanatura de la Facultad de ingeniería para realizar el acompañamiento, seguimiento y verificación del trabajo adelantado por tutores y mentores.

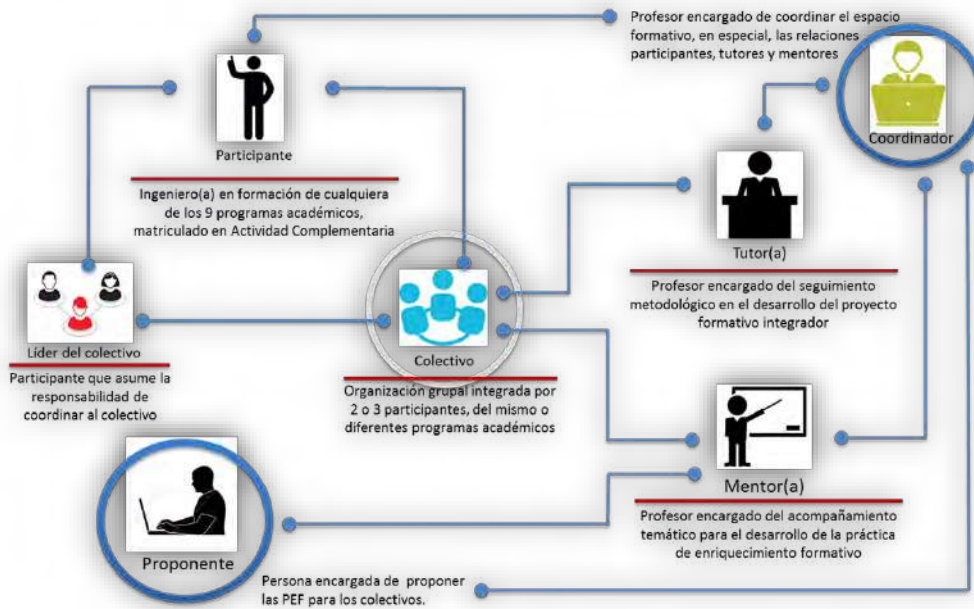


Fig. 1 Actores del proceso y roles en el espacio formativo AC

Adicionalmente, se consideran en la organización dos entes colegiados con carácter consultivo y decisorio:

- **Equipo de tutores:** constituido por los tutores y el coordinador. Es un ente colegiado con labores consultivas, responsable de realizar el seguimiento integral del proceso formativo y de emitir los reportes y valoraciones de Participantes, así como cualquier información que requiera el Comité de decisión.
- **Comité de decisión:** constituido por Decano, Directores de programa y el Coordinador. Este ente colegiado se responsabiliza de la resolución de conflictos o controversias que se susciten entre tutores, mentores y participantes, las que no pudieran ser resueltas a nivel de la coordinación de Actividad Complementaria.

2.2. Actividades formativas

El espacio formativo AC se basa en el desarrollo de las PEF, las que consisten en actividades desescolarizadas asociadas con un proyecto formativo formulado para cumplir metas precisas, resultados concretos, con alcances adecuadamente delimitados, y que derivarán en productos académicos o evidencias de desempeño al término de 14 semanas. Las PEF

Línea Temática 3: Prácticas Curriculares para la Reducción del Abandono.

corresponden a la oferta variada de actividades cocurriculares en 6 campos de complementariedad (ver Fig. 2)



Fig. 2 Campos de complementariedad en Actividad Complementaria

Estas PEF pueden ser propuestas por directores de programas, profesores e inclusive por los propios ingenieros en formación matriculados en Actividad Complementaria. Para ser reconocidas como válidas, convenientes y ser incluidas en la ofertada académica, las PEF debe cumplir con los siguientes criterios: Pertinencia, Relevancia, Aplicabilidad, Complementariedad, Novedad y Ganancia académica.

2.3. Banco de propuestas PEF

El Banco de propuestas PEF es la compilación de propuestas, actualizadas semestre a semestre, formuladas por diferentes actores comprometidos en el proceso. Las PEF formuladas, además de organizarse por campos de complementariedad, se clasifican según las categorías que muestra la Fig. 3, para facilitar el proceso de escogencia por parte de los colectivos.

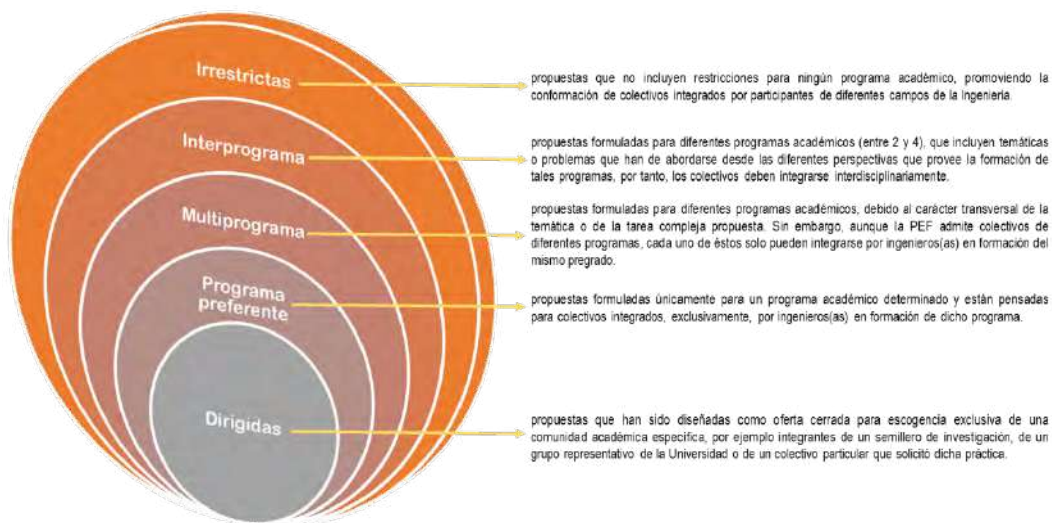


Fig. 3 Clasificación de las PEF en Actividad Complementaria, según programa al que se dirigen

Cada semestre se formula alrededor de 90 propuestas de PEF, las que se evalúan mediante rúbrica de valoración multicriterio y se seleccionan cerca de 75 de éstas para ser ofertadas en el Banco de propuestas.

2.4. Procesos esenciales, seguimiento y valoración

En cuanto a los procesos esenciales en los que se hace más énfasis formativo, la Fig. 4 muestra los 5 aspectos más relevantes del despliegue metodológico durante el semestre. Cabe destacar que los mismos dan cuenta de la profundización de aprendizajes para el eje curricular transversal y articulador de los programas académicos en Ingeniería y del desarrollo de las competencias asumidas en este espacio formativo y declaradas por la Facultad (ver en Tabla 1).



Fig. 4 Procesos esenciales del espacio formativo AC

En cuanto al acompañamiento y seguimiento de estos procesos y de la formación de los participantes, en la Tabla 2 se detallan las estrategias básicas utilizadas por mentores y tutores para evidenciar el desarrollo de la práctica por parte de los colectivos, así como los desempeños individuales de los participantes que integran los mismos.

Tabla 2. Estrategias de seguimiento en Actividad Complementaria

Estrategias	Descripción / Detalle	Responsables
Proyecto Formativo Integrador (PFI)	propuesta de trabajo formulada por el colectivo, en la que se explicitan objetivos, metas, resultados esperados, productos o evidencias que se entregarán al final de la práctica, expectativas de logro de competencias y cronograma actividades y plazos de entrega. Se hace seguimiento al despliegue del cronograma (diagrama de Gantt)	Tutores
Bitácora de actuación	documento escrito en el que los colectivos sistematizan y documentan las actividades desarrolladas para dar cumplimiento a sus PFI, evidenciando el despliegue del cronograma de actividades.	Tutores
Portafolio digital de evidencias	compilación de productos académicos parciales, evidencias de avance, observaciones y comentarios, retroalimentación y sistematización de requerimientos solicitados por mentores y tutores.	Mentores y Tutores
Registro de encuentros tutoriales	formulario diligenciado por cada tutor para documentar avances y progresos de los colectivos en el desarrollo de su práctica. Se diligencia en cada uno de los 4 encuentros previstos a lo largo del semestre.	Tutores
Registro de asesorías a las mentorías	formulario diligenciado por cada mentor para sistematizar los avances en el desarrollo de la práctica y establecer los acuerdos y compromisos para darle continuidad a la misma, de tal manera que se de cumplimiento al cronograma del proyecto.	Mentores
Fichas de evaluación	formularios de autoevaluación y coevaluación en los que se incluyen una serie de criterios de valoración del desempeño personal, en colaboración con otros y de logro de metas previstas.	Participantes y Colectivos
Sesiones de sustentación de la práctica desarrollada	espacio formativo en el que cada colectivo se reúne con su correspondiente mentor para sustentar los productos académicos y las evidencias del desarrollo de su práctica y del proyecto formulado.	Mentores y Colectivos
Jornada de socialización de experiencias significativas	espacio formativo al término del semestre académico, en el que se socializan las experiencias significativas de quienes cursaron Actividad Complementaria. Es un evento académico en plenaria, organizado colaborativamente entre tutores y participantes y pensado para que se compartan las experiencias de quienes matricularon y cursaron Actividad Complementaria y desarrollaron su PFI.	Tutores y Colectivos

Fuente: Los autores.

En cuanto a la valoración, este espacio formativo no tiene una calificación numérica sino un concepto de valoración dicotómico: “Aprobado” o “Reprobado”. No obstante, se ha diseñado una rúbrica de valoración (ver Fig. 5) para objetivar –en la medida de lo posible- la consecución del concepto definitivo, a partir de varios criterios y con participación de los diferentes actores formativos.

Componente Mentor	50	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia a asesorías con el(la) mentor(a). Cumplimiento entregables individuales. Cumplimiento entregables colectivos. Satisfacción en el desarrollo de la práctica. Calidad de la sustentación final. Cumplimiento del desarrollo de competencias declaradas en la PEF.
Componente Tutor	40	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia a jornadas de inducción y orientación y a encuentros tutoriales. Calidad, coherencia y precisión de la formulación del PFI. Verificación del cumplimiento en el desarrollo de las actividades propuestas en el PFI. Diligenciamiento adecuado de bitácoras. Participación y adecuada presentación en la socialización final. Cumplimiento de evidencias de la modalidad y del proceso de trabajo en el espacio formativo.
Componente Participantes	6	Coevaluación de los participantes en el colectivo
	4	Autoevaluación de la participación en el desarrollo de la práctica

Fig. 5 Rúbrica esquematizada para la valoración en el espacio formativo AC. Ahora bien, sobre una puntuación máxima de 100, el participante en AC obtiene valoración aprobatoria si logra 66 o más puntos al consolidar las valoraciones de los diferentes actores formativos en relación con los criterios establecidos.

2.5. Abordaje metodológico

Dado el carácter de escolarización parcial, **AC** combina momentos de trabajo independiente por parte de los ingenieros en formación con encuentros presenciales, tanto con tutores como con mentores, para dar cuenta de progresos y resultados parciales y finales del desempeño en las PEF. Metodológicamente, el abordaje didáctico se realiza como una integración entre Aprendizaje orientado por proyectos³⁹ (AOP), Team-based Learning⁴⁰ (TBL) y Service Learning⁴¹ (SL), puesto que se parte de la formulación de un proyecto al que debe realizarse seguimiento en cuanto avances y resultados que se van obteniendo para dar cumplimiento a metas y plazos previamente definidos. Por otra parte, se conecta a la concreción de un producto académico o a la evidencia de determinados desempeños con beneficio de comunidades particulares (aproximación al enfoque SL); y además, se realizan las actividades formativas en colectivos de profesionales en formación que deben colaborar entre sí para cumplir con los objetivos propuestos en el PFI.

3. Resultados y algunos testimonios

Desde que se implementó **AC** se han realizado 8 intervenciones del espacio formativo con el esquema curricular que se ha documentado en este artículo. Hasta 2018-1 han experimentado el proceso 1.924 estudiantes de los 9 programas de Ingeniería, destacándose las cifras que se muestran en la Tabla 3 (se incluye solamente información hasta el periodo 2017-3, ya que la última intervención aún está validando las cifras para que sean oficialmente publicables).

Tabla 3. Estadísticas de aprobación y reprobación en Actividad Complementaria

Periodo	2014-3	2015-1	2015-3	2016-1	2016-3	2017-1	2017-3
Matricularon	46	135	186	258	247	360	333
Número grupos	1	6	7	9	11	13	14
Aprobados	41	119	173	234	211	330	308
Reprobados	5	4	9	12	26	13	20
Cancelaciones	NR	9	4	11	10	17	5

Fuente: Informe estadístico de **AC** para el Consejo Académico de Facultad de Ingeniería, a marzo de 2018.

Al analizar las cifras en detalle, se tiene que el índice de reprobación es en promedio del 5%, mientras que la tasa de abandono por cancelaciones no supera el 3%, lo que es representativo

³⁹ Aprendizaje Orientado por Proyectos (AOP): método didáctico de aprendizaje en el que los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje aplicando en un proyecto sus habilidades y conocimientos adquiridos previamente (Meyer, 2002).

⁴⁰ Aprendizaje Basado en Equipos (TBL): estrategia que estructura las actividades del aula en equipos, permitiendo la inversión efectiva del aula y orientando a la docencia hacia aprendizaje activo centrado en el estudiante (Moraga, 2016)

⁴¹ Service Learning (SL): método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima, de forma que ambos se enriquecen mutuamente y forman un binomio inseparable (Jabif & Castillo, 2005).

para un espacio formativo con escolarización parcial y un grado mayor de autonomía que las asignaturas convencionales y de asistencia regular.

Ahora bien, quizá más importante que las estadísticas es el testimonio de quienes han cursado este espacio formativo. Por ejemplo, **AC** se concibe como una oportunidad de flexibilizar el currículo mediante una propuesta que propende por una nueva forma de aprendizaje con escolaridad parcial y haciendo uso de elementos de AOP, TBL y SL.

“Esta asignatura plantea una nueva forma de aprender basada en la investigación, cosa que fortalece al estudiante en este tipo de trabajo. Una sugerencia es permitir que los estudiantes hagan propuestas de proyectos de enriquecimiento formativo o que al menos puedan ser consensuadas con el mentor, para que represente un mayor estímulo para los estudiantes”

Estudiante 1, Semestre 2016-1

Por otra parte, en el ejercicio de evaluación del espacio formativo se reconoce la importante labor del mentor como orientador para potenciar competencias que difícilmente pudieran desarrollarse en los espacios habituales de formación, siendo más contextualizada y cercana al quehacer que han de vivir cuando egresen de la Universidad.

La PEF fue muy práctica al igual que requería gran conocimiento conceptual me pareció de gran utilidad pues requirió habilidades de programación. El mentor Olmedo Arcila fue de gran apoyo y mostro gran disposición para guiarnos. Tuve una buena experiencia en este proyecto.

Estudiante 2, Semestre 2016-3

Al ser indagados sobre la pertinencia de AC, algunos participantes evidencian el sentido de complementariedad y profundización del eje curricular transversal, tal como se expresa en el siguiente comentario.

Actividad complementaria es un espacio formativo en el que retomé actividades que fueron realizadas en asignaturas anteriores como introducción a la ingeniería y diseño conceptual, pero en ésta se profundizó más. Escoger una PEF relacionada con mi carrera hizo que aprendiera mucho más, puesto que se realizaron diferentes investigaciones para poder identificar que metodología de innovación era más indicada, lo que me dejó como enseñanza que hay que abrir la mente y no limitarse.

Estudiante 3, Semestre 2017-1

Asimismo, con el transcurrir de semestres y la consolidación de la propuesta, emergen expresiones del currículo porque se genera una circulación de testimonios entre quienes han cursado AC y quienes están ad-ortas de matricularla. Es más, se aprecia cómo se constituye en un elemento articulador del saber teórico y la práctica laboral de algunos de los ingenieros en formación vinculados a empresas.

En mi caso personal, el curso fue bastante productivo tanto en lo académico como en lo personal, ya que en estos momentos me encuentro terminando las asignaturas básicas y no había tenido la oportunidad de trabajar en un proyecto enfocado a mi carrera. Lo mejor de todo fue que pude adaptar mi PEF a mi empleo actual y, mediante la matriz que realice en este espacio con la ayuda de mi compañero y de mi mentor, logramos sacar adelante lo que nos propusimos. En general no esperaba tanto de esta asignatura, en cambio, me llevo demasiadas enseñanzas, así como el reconocimiento en mi empresa por la aplicación realizada.

Estudiante 4, Semestre 2017-3

Estos testimonios dan cuenta de la construcción de sentido alrededor de la iniciativa y de la apropiación del oficio de ser ingeniero/a, en especial, de las competencias transversales y específicas que los estudiantes ponen en juego para responder a la práctica, con lo que se motivan a continuar en su programa académico.

4. Conclusiones

Dado que la aplicación de estrategias para eliminar y prevenir la deserción escolar, como lo indican Martelo y otros (2017), es esencial para las instituciones de educación superior, Actividad Complementaria busca brindar herramientas que permitan, desde la pedagogía, fomentar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que se encuentran en los diversos programas de ingeniería que ofrece la Universidad.

Por otra parte, de acuerdo con Suarez y Díaz (2015), el equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales, en los que se enmarcan las prácticas de enriquecimiento formativo, permiten el crecimiento y desarrollo del estudiante y, a su vez, la persistencia en sus estudios. Las actividades por fuera del aula, desarrolladas en colectivos de trabajo y bajo un aprendizaje basado en proyectos –características de Actividad Complementaria– contribuyen positivamente en diversas habilidades que permiten, por un lado, mejorar el desempeño académico y, por el otro, elevar la autoestima y las competencias de los estudiantes. Las prácticas también promueven un sentido de pertenencia hacia la Universidad, puesto que a través de éstas los estudiantes conocen y se involucran en la solución de problemáticas institucionales.

Finalmente, pese a que el espacio formativo tiene un enfoque desescolarizado, el seguimiento continuo que se hace tanto desde las tutorías como de las mentorías impide que se presente procrastinación, la cual es, según (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2016), una de las principales fuente de deserción universitaria. No obstante, se continuará indagando este espacio formativo, sus implicaciones académicas y resultados e impactos formativos.

5. Referencias

- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
- Jabif, L., & Castillo, M. (2005). *Proyecto Aprendiendo Juntos. Aprendizaje-Servicio: reflexiones desde la práctica*. Montevideo, Uruguay.
- Lizarazo Correa, T. (28 de Octubre de 2015). Preocupante déficit de ingenieros en Colombia. *EL TIEMPO*. Recuperado el 26 de Mayo de 2016, de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/panorama-de-los-ingenieros-en-colombia/16402298>
- Martelo, R., Herrera, K., & Villabona, N. (2017). Estrategias para disminuir la deserción universitaria mediante series de tiempo y multipol. *Revista Espacios*, 38(45), 25-30.
- Meyer, V. (2002). Project Oriented Learning (POL) as a Communication Tool of Enviromental Sciences in the Community of Sohanguve – A Case Study. *7th International Conference on Public Communication of Science and Technology*.
- Moraga, D. (2016). El Aprendizaje Basado en Equipos, la mejora del aprendizaje y la satisfacción estudiantil en estudios de grado de Derecho. Santiago de Chile.
- Suárez Montes, N., & Díaz Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

CREACIÓN DE OBJETOS DIGITALES PARA EL APOYO DEL APRENDIZAJE EN LAS ETAPAS INICIALES: UNA VISIÓN INCLUSIVA

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono

AGUIRRE, Isabel

GRIFFIN, Yaizet

LEE, Nadia

Universidad Tecnológica de Panamá

isabel.aguirre@utp.ac.pa

Resumen. El abandono en la Educación Superior está relacionado a una serie de factores que son objeto de estudio e investigación; uno de ellos corresponde a las experiencias previas de aprendizaje del sujeto y a la adquisición o no de competencias que, desde las etapas escolares iniciales, le preparan para enfrentar el estudio de una carrera profesional; otros factores intervinientes son la acción pedagógica del docente como elemento fundamental en la planificación de la enseñanza y la situación particular de la población con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad. Una de las causas que sugieren los estudios sobre los índices de fracaso en los diversos niveles educativos en Panamá, está relacionado al aprendizaje de la lectoescritura, vinculado a la carencia de recursos pedagógicos para estimular los procesos cognitivos superiores: pensamiento, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y actividad emocional, principalmente frente a la población de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La experiencia producto de las observaciones realizadas en los centros educativos, en base al trabajo que realizan los maestros para atender las Necesidades Educativas Especiales en las aulas regulares y de inclusión, revelan el limitado uso de las Tecnologías para el aprendizaje de las competencias básicas en lectoescritura y la enseñanza de las asignaturas claves del currículum. El objetivo de esta investigación es la creación de oportunidades educativas que fortalezcan el desarrollo de competencias esenciales, específicas y transversales en la educación básica general, mediante la creación de productos digitales con un Diseño Instruccional óptimo desde las áreas temáticas planteadas en el currículum escolar, considerando los criterios de accesibilidad. La producción, elección y forma de utilización de los recursos tecnológicos, debe permitir modelar situaciones que hagan más sencillo y atractivo el aprendizaje, creando soluciones para facilitar y diversificar las herramientas que utilizan los docentes con este grupo de la población, promoviendo la alfabetización digital y el uso de la tecnología desde la primera infancia. El desarrollo de estos objetos digitales atiende a la estructuración del conocimiento mediante la compatibilidad de objetos informativos (texto, gráficos) y objetos mediáticos (videos, imágenes, juegos) para dar lugar a un objeto de aprendizaje con valor real para la educación. En este proceso intervienen las experiencias y conocimientos en educación especial, psicopedagogía, tecnologías asistivas y diseño gráfico para la organización de contenidos, medios y recursos, actividades y técnicas de evaluación.

Descriptor o Palabras Clave: Objetos de Aprendizaje, Docentes, Pedagógico, Tecnología, Accesibilidad.

1. Introducción

En Panamá es de carácter obligatorio el primer nivel de enseñanza, o educación básica general, así lo establece el artículo 95 de la constitución panameña. En los últimos años, según las estadísticas del Ministerio de Educación (MEDUCA), hay deserción desde el nivel primario; etapa crítica en donde se necesita que el estudiante desarrolle competencias básicas, generales y específicas que fortalezcan su aprendizaje futuro.

El mayor porcentaje de deserción escolar se da en los sectores de bajo recursos y el sector rural. Unos de los grupos con mayor índice son las comarcas, los estudiantes abandonan la escuela porque no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades educativas. Para Diana Alba (2018), el analfabetismo, sobre todo en las áreas indígenas, sigue impactando con mucha fuerza, situación coincidente con los elevados niveles de pobreza y extrema pobreza en algunas áreas de nuestro país.

Uno de cada diez niños en las zonas rurales y comarcales abandona el sistema escolar, de acuerdo a los datos proporcionados por una investigación de la académica Noemí Castillo, ex rectora de la Universidad Interamericana de Panamá. Para Castillo, el niño que repite es un candidato fuerte al abandono del sistema escolar. Especificó que la repitencia es de 5.5% en la primaria, atribuyendo, entre las principales causas, las malas condiciones de los centros educativos, la falta de equipos, materiales y la metodología de trabajo no apropiada (Cerrud, 2015).

Dos graves problemas que afectan a la eficiencia del sistema educativo son la repetición y la deserción, donde el estudiante que ingresa tiene tres opciones: aprobar, repetir o desertar; no obstante, la repetición y la deserción implican un desperdicio de recursos económicos y humanos que afecta los niveles de eficiencia del sistema (Ehrman, 2018).

Por otro lado, las cifras sobre abandono escolar en la educación media en Panamá nos permiten percibir porcentajes altos de deserción que se pronuncian en los inicios de la educación secundaria. Según el Ministerio de Educación, en el año 2009 se registró una matrícula de 69,771 estudiantes en séptimo grado, pero en el 2015 la cifra disminuyó a 30,506 graduandos de bachillerato, una deserción del 56% en 6 años. De acuerdo al ex viceministro de Educación, Carlos Staff, las mayores deserciones ocurren entre jóvenes de 12 a 15 años, lo que nos obliga a encontrar posibles factores de incidencia desde los niveles de educación inicial. Entre los factores que destaca el Ministerio de Educación, asociados a las cifras antes mencionadas, figuran las condiciones de las aulas, la ausencia de programas extracurriculares, la relación docente – estudiante y la falta de atractivo metodológico de la enseñanza.

Tabla. 01. Cantidad de estudiantes registrados, deserción intra anual en básica general oficial año 2002-2017

Nivel Educativo	DESERCIÓN INTRA ANUAL															
	2,002	2,003	2,004	2,005	2,006	2,007	2,008	2,009	2,010	2,011	2,012	2,013	2,014	2,015	2,016	2,017
Total	8,106	7,322	12,801	15,655	12,153	12,770	14,994	7,023	14,943	15,007	12,639	17,375	19,621	18,143	11,541	10,603
Básica General	8,106	6,561	11,450	13,295	10,032	10,402	12,848	6,296	12,522	12,122	7,183	13,520	12,554	13,639	8,376	7,601
Primaria	8,106	6,561	6,069	7,003	5,789	5,600	6,155	2,579	4,765	5,239	3,952	4,630	3,809	7,205	3,833	3,499
Premedia	0	0	5,381	6,292	4,243	4,802	6,693	3,717	7,757	6,883	3,231	8,890	8,745	6,434	4,543	4,102
Media		761	1,351	2,360	2,121	2,368	2,146	727	2,421	2,885	5,456	3,855	7,067	4,504	3,165	3,002

Fuente: Formulario del Informe Final que registran los centros escolares. Departamento de Estadística de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

Tabla. 02. Tasa de Deserción año 2002-2017

Nivel Educativo	Tasa de Deserción (TD)															
	2,002	2,003	2,004	2,005	2,006	2,007	2,008	2,009	2,010	2,011	2,012	2,013	2,014	2,015	2,016	2,017
Tasa Anual	1.4	1.2	2.0	2.4	1.9	1.9	2.2	1.1	2.0	2.2	1.8	2.5	2.8	2.5	1.6	1.5
Tasa Primaria	2.2	1.7	1.6	1.8	1.5	1.4	1.5	0.7	1.7	1.4	1.0	1.2	1.0	2.0	1.1	3.9
Tasa Básica General	1.7	1.4	2.3	2.7	2.0	2.1	2.5	1.2	2.2	2.4	1.4	2.6	2.4	2.6	1.6	1.4
Tasa Premedia	0.0	0.0	5.0	5.9	4.0	4.4	5.8	3.2	4.2	5.5	2.5	6.3	5.3	3.9	2.9	1.1
Tasa Media	0.0	1.2	2.1	3.6	3.2	3.6	3.3	1.1	2.6	4.2	7.3	4.8	7.3	4.4	3.1	1.9

Tasa de deserción (TD): Total de alumnos que abandonan la escuela antes de concluir algún grado de un nivel educativo determinado, expresado como porcentaje del total de matrícula del año escolar específico
 TD: (Cantidad de desertores del año i según nivel educativo / Matrícula del año i según nivel educativo)*100

Fuente: Departamento de Estadística de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

Estudios sobre las causas de fracasos escolares en niveles iniciales reflejan deficiencias en la lectura comprensiva de niños de tercer grado, competencia necesaria para el aprendizaje en todas las áreas curriculares y la base para adquirir aprendizajes cada vez más complejos a lo largo de los años.

De acuerdo con McPearson (2017), un estudio realizado por un grupo de docentes e investigadores de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) demuestra que la mayor deficiencia en los resultados de las pruebas de ingreso se encuentra en el desconocimiento de matemáticas que corresponden al nivel de básica general. Sostiene que en los primeros años de escolaridad y desde la educación en la primera infancia se realizan numerosas conexiones neuronales que determinarán, en gran medida, el desarrollo cognitivo y emocional del individuo. En consecuencia, son los docentes especializados en el aprendizaje de los niños y los mejores en pedagogía moderna los que deben ser ubicados en las primeras etapas del desarrollo formal de los niños.

Esta realidad nos debe llevar a la reflexión sobre la importancia de la investigación para articular la educación superior con la educación básica y media. Para Vallaeys (2008), la Responsabilidad Social Universitaria contribuye en los procesos de mejoramiento continuo y al cumplimiento de la misión institucional, facilitando la apertura hacia la sociedad.

Bernal y Rivera (2009), definen como estrategia para implementar la Responsabilidad Social Universitaria las siguientes:

- Acceso a la sociedad de la información. Orientada a ofrecer mayores oportunidades de movilidad de la educación básica y media a la educación superior.
- Construcción de capital humano. Relacionada con el aporte en la generación, apropiación y difusión del conocimiento.
- Consolidación de un sistema de servicio social en la educación superior. Orientada a contribuir en la solución de los problemas sociales.
- Bienestar universitario. Estrategia orientada al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad universitaria, a través de la cultura, la recreación y el deporte, entre otros.

La Universidad Tecnológica de Panamá, como casa de estudios superiores, mediante su labor de extensión, se ha propuesto aportar herramientas tecnológicas con tratamiento pedagógico como una forma de aportar recursos a docentes y estudiantes que fortalezcan las competencias educativas en el nivel básico, orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes y, en consecuencia, disminuir los grados de fracasos en las asignaturas básicas, mediante el desarrollo de un portal web de objetos digitales de aprendizaje en atención a la diversidad.

El uso de metodologías lúdico-pedagógicas en la enseñanza fortalece las competencias básicas. El uso del juego, la creatividad y el partir de las iniciativas de los estudiantes que permite generar avances en el fortalecimiento y mejoramiento de las competencias básicas que aportan al desarrollo de los grados de educación media, como en los procesos de selección, ingreso y permanencia en la educación superior (Ferrer, 2016).

Chen y Bernard (1993), concluyen que los objetos digitales motivan e incrementan el interés por las tareas al mejorar las conductas; Ribas Seis (1996), indica que aumentan la capacidad para resolver problemas y López – Ecribano (2008), constata que la práctica repetida con la computadora ayuda a los niños a desarrollar fluidez, ortografía y comprensión lectora. Machesis (2003), atribuye a las computadoras grandes ventajas en los aprendizajes de los estudiantes.

2. Métodos y hallazgos

Los resultados de la búsqueda emprendida sobre portales educativos que suministren conocimientos, recursos y estrategias didácticas para estimular y fortalecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con necesidades Educativas Especiales, a partir del uso de las tecnologías, a nivel de nuestro país, fue negativa. En relación a América Latina, algunos países como México, Chile, Uruguay y Argentina cuentan con sitios Web de Secretarías, Fundaciones e Institutos creados para divulgar las acciones correspondientes a la gestión administrativa del Estado y diversos organismos internacionales en relación a las políticas y programas sobre discapacidad y necesidades educativas especiales.

Tomamos como referencia, en relación a la utilización de recursos educativos para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, tanto en América como en Europa, algunos portales orientados a tratar de forma integral las necesidades de este grupo de la población. Así, identificamos el banco de Contenidos Educativos Digitales de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, y el Proyecto Aprender de la Junta de Galicia como prototipos para identificar las variables claves de nuestra propuesta.

El proyecto se inició con un estudio de campo que nos permitiera conocer, en base a una muestra de escuelas, tanto en la ciudad capital como en el interior del país, las principales dificultades que presentan los maestros de primer grado de educación básica general en relación con la enseñanza de los contenidos del currículum escolar, el porcentaje de estudiantes en este nivel con dificultades en el aprendizaje identificadas, así como los grados de acceso y uso de las tecnologías de las aulas de innovación como apoyo a actividades de aprendizaje tanto en las aulas regulares como en las aulas de inclusión.

Una vez identificadas las áreas de dificultad, se integraron grupos multidisciplinarios de trabajo que analizaran los contenidos del currículum para ser desarrollados como objetos digitales de aprendizaje, considerando su tratamiento pedagógico y aspectos de accesibilidad en atención a la diversidad.

De acuerdo a los docentes encuestados, las asignaturas que presentan mayores dificultades a los estudiantes son español y matemáticas, donde se presentan altos porcentajes de fracaso.



Fig. 01. Grafico de Asignaturas de primer grado con mayor grado de dificultad.

Fuente: Proyecto-PODA

Otro de los hallazgos, en relación con el uso de las tecnologías como apoyo al aprendizaje de los contenidos, está relacionado con la carencia de recursos digitales contextualizados a la cultura panameña, muchos de los docentes que se inclinaban por el uso de la tecnología reportaba utilizar software o portales de otros países.

El siguiente paso consistió en la creación del portal para alojar los objetos digitales para el aprendizaje de las siguientes asignaturas: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, expresiones artísticas y un último módulo sugerido, inglés. También, durante esta fase se definió la creación de un módulo de aprestamiento, que permitirá reforzar las competencias básicas para la lectoescritura y el aprendizaje de las matemáticas.

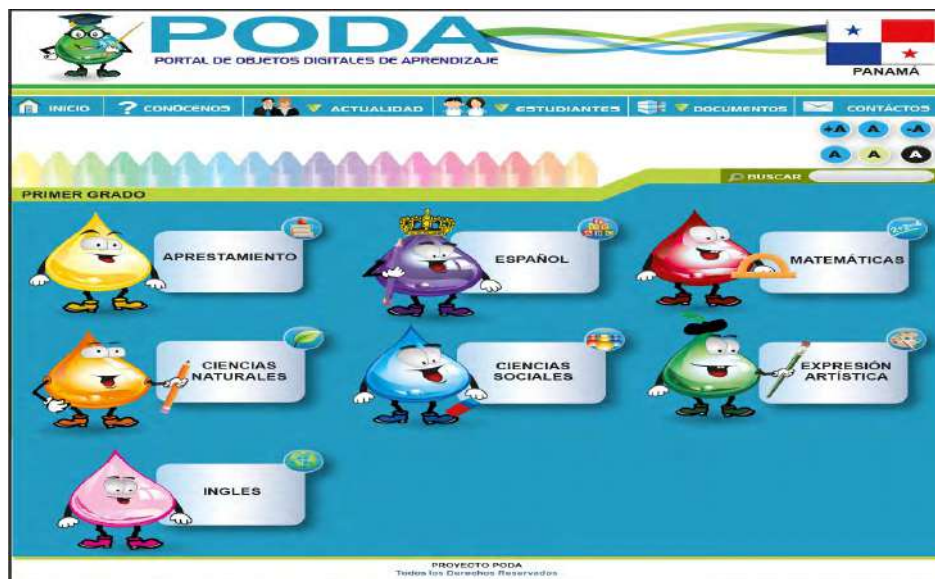


Fig. 02. Portal de Objetos Digitales de Aprendizajes.

Fuente: Proyecto-PODA

La última fase en la que se encuentra el proyecto corresponde a la validación de la herramienta, esta última etapa nos permitirá realizar las pruebas del portal con la población muestra de las diversas escuelas y evaluar el impacto de la herramienta en el aprendizaje de los contenidos del currículum escolar y como una herramienta de apoyo a los maestros.

Cada objeto de aprendizaje se acompaña de una ficha pedagógica para uso del docente, información que le orienta sobre las utilidades de la herramienta para el estudiante regular y las adecuaciones realizadas para la atención a la diversidad. Una rúbrica final permite evaluar el aprendizaje de los niños en relación a conceptos, procedimientos y actitudes.

Este estudio pretende valorar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales y su impacto en relación al grupo de estudiantes de aulas regulares. De igual forma, hacer referencias a los resultados de repitencia en las asignaturas básicas respecto al grupo que utiliza la herramienta, frente al grupo de que no la utiliza, a fin de constatar si la herramienta es efectiva en el apoyo de la formación de competencias básicas en los estudiantes de primer nivel de educación básica general.

3. Contribuciones al tema

El siglo XXI, pide grandes transformaciones en la enseñanza-aprendizaje, que debe adecuarse a la demanda de la sociedad de la información. La escuela debería preparar a los individuos para responder y adaptarse a estos continuos y acelerados cambios (Puga, 2005).

La educación panameña se encuentra en un período de cambios dirigidos a eliminar el desfase entre lo que necesitan nuestros estudiantes y lo que la escuela ofrece. Igualmente, se trabaja en la reducción de las desigualdades en cuanto a las oportunidades educativas para la población indígena, las personas con discapacidad, las personas con Necesidades Educativas

Especiales y aquellas personas marginadas por el factor económico en las áreas rurales y urbanas del país.

En consecuencia, la presencia de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se ha ido posesionando casi de modo paralelo en los diferentes escenarios de la sociedad, esto nos lleva a aceptar el compromiso de formar para el futuro el talento humano que ponga en práctica esa serie de competencias, habilidades y actitudes requeridas para aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a ser, aprender a emprender y aprender a convivir.

La UNESCO (como se citó en Avendaño, 2013), en su informe mundial sobre la educación “*Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*” da cuenta del impacto de las TIC sobre los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, pronosticando cambios en el modo como los docentes y los estudiantes obtienen información y saber. Especifica que en los procesos educativos las estrategias deben encaminarse al mejoramiento de la calidad educativa, a través de los diversos ejes y métodos, de impulsar el uso de las TIC, el fomento de su adecuado uso, el construir comunidades de aprendizaje, entre otras.

4. Conclusiones

PODA, entre sus acciones, pretende incrementar el empleo de las TIC y los recursos informáticos dispuestos en las aulas de nuestras escuelas, promoviendo la alfabetización digital de los estudiantes y maestros. Las prácticas de la alfabetización digital representan formas en que se hacen los significados dentro de estos nuevos sistemas de comunicación. Se habla de nuevos términos en el alfabetismo, <<tecnoalfabetismos>>, <<multialfabetismo>> y otros conceptos similares (Snyder, 2001).

El portal como herramienta tecnológica presenta actividades de aprendizaje innovadoras para el desarrollo de competencias básicas que debe alcanzar los estudiantes, donde se integran recursos digitales desarrollados con animación de personajes y la comunicación simbólica, bajo ambientes intuitivos, interactivos y atractivos para los niños y niñas con necesidades especiales y para la población de estudiantes en general. Contribuye en el mejoramiento de sus competencias comunicativas y la actividad personal (independencia en la realización de las actividades de la vida diaria).

Por otro lado, se capacita a los maestros en el uso apropiado del portal como complemento a sus prácticas didácticas, se le presentarían alternativas en relación con la disposición de recursos didácticos digitales adecuados a la enseñanza en este nivel. Uno de los beneficios que se persiguen con la implementación del portal es la disminución del porcentaje de repitencia del primer grado de la educación básica general.

5. Recomendaciones y proyecciones

Uno de los resultados de la primera etapa del proyecto, correspondiente al estudio de campo, identificación de la población y sus principales dificultades, nos permitieron percibir la necesidad de fortalecer las políticas gubernamentales que promuevan la inversión económica

en las aulas de innovación para mejorar el acceso, tanto de los estudiantes como de los docentes, a las tecnologías de la información y las comunicaciones.

El portal ha sentado las bases para seguir proyectando la construcción de recursos educativos digitales en los siguientes niveles, a fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes en ambientes interactivos e intuitivos mediados por las tecnologías. En la sociedad globalizada los estudiantes deben evidenciar habilidades y destrezas en el uso de las TIC para acceder al conocimiento, siendo protagonista de su aprendizaje y aplicando estos aprendizajes a solucionar problemas de su entorno.

6. Referencias

Alba, D. (2018). La realidad social y la educación en Panamá. Reportaje del periódico Panamá América. Editora EPASA. Recuperado de <https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/la-realidad-social-y-la-educacion-en-panama-1103055>

Avendaño, I., Martínez, D (2013). Competencia Lectora y Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Escenarios, Vol,11, No, 1, págs..7.22

Bernal, H. y Rivera, B. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: aportes para el análisis de un concepto. El Pensamiento Universitario Núm. 21 Documentos Responsabilidad Social Universitaria. Bogotá, ASCUN.

Castellano, R y Montoya, R. (2011). Laptop, andamiaje para la Educación Especial. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/0021/002120/212091s.pdf>

Cerrud, D. (2015) La deserción escolar es más marcada en las comarcas, Reportaje del periódico La Estrella de Panamá, segmento Nacional. Recuperado de <http://laestrella.com.pa/panama/nacional/desercion-escolar-marcada-comarcas/23857014>

Chen, S. y Bernard-Opitz, V. (1993). Comparison of personal and computer assisted instruction for children with autism. *Mental Retardation*, 31 (6), 368-76.

Ehrman, L. (2018) La deserción Escolar en Panamá, Monografía. Monografias.com. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos108/desercionescolar-panama/desercionescolar-panama.shtml>

Escribano López C., (2008). Aportaciones de la neurociencia al tratamiento educativo de las dificultades de lectura. España-Madrid. *Revista Psicología y Educación*, vol. 1, Núm. 3, Pag.57-66. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20080103.pdf>

Ferrer, L., Montero, E. Y Parada, P. (2016). 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. *Congresos CLABES*, Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/1653/2389>

Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje: Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.

McPearson, M. (2017). Los intentos fallidos de ingreso a la UTP. Entrevista La Prensa. Recuperado de https://www.prensa.com/opinion/intentos-fallidos-ingreso-UTP_0_4698280189.html

Puga, M.,(2005).Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en una escuela de primaria de Galicia. Santiago de Compostela. Tesis Doctoral estudio de caso. Pag.740 Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/9719/b19815086.pdf?sequence=1>

Snyder, I., (2004), Alfabetismos digitales: Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica. Málaga, España: Ediciones Imagraf.

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión, ética e inteligencia para las universidades. Revista Educación Superior y Sociedad. 13 (2): 191-220.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

TUTORES PARES Y CALIDAD DE VIDA: UNA EXPERIENCIA QUE FAVORECE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Núñez Núñez, Teresa Paulina
Universidad Católica del Maule – CHILE
tnunez@ucm.cl

Opazo Pinto, María de los Ángeles
Universidad Católica del Maule – CHILE
maopazo@ucm.cl

Resumen. La deserción y abandono en estudiantes universitarios es una preocupación constante para las diferentes universidades, en el caso de la Universidad Católica del Maule (UCM) también lo es, sin embargo en el caso de los estudiantes de acceso inclusivo y específicamente en el de los estudiantes con discapacidad, la UCM ha buscado diferentes estrategias que le han permitido disminuir los niveles de abandono y deserción, y por sobre todo mejorar la calidad de vida de sus estudiantes con discapacidad, a través del apoyo y tutoría de compañeros pares en el sistema de tutores de inclusión. Los tutores de inclusión tienen como objetivo fundamental apoyar a sus compañeros en áreas referentes a la calidad de vida como: bienestar físico, material, derecho y autodeterminación, según las propias necesidades del estudiante con discapacidad. Por otra parte, el estudiante tutor recibirá apoyo de profesionales que le permitan poder entregar tutoría académica a sus pares con discapacidad, logrando un crecimiento conjunto de estos estudiantes, afianzar lazos y disminuir los niveles de deserción y abandono.

Palabras clave: Tutores de inclusión, calidad de vida, abandono, deserción, discapacidad.

1. Introducción

La formación de profesionales integrales, con una visión crítica, constructiva y una orientación cristiana del mundo, que asumen los desafíos del entorno, entregando soluciones que guían el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan; y respetando el medioambiente es uno de los ejes de formación de nuestra universidad y junto con ello el desarrollo de programas que aporten a la generación de conocimiento pertinente, orientado a dar soluciones sustentables y socialmente responsables, respecto de las necesidades del medio, agregando valor a las iniciativas que propicien la investigación, innovación y la transferencia de tecnología (Universidad Católica del Maule, 2018).

Es en este sentido que el Centro de apoyo al Aprendizaje se ocupa de mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes de ingreso inclusivo y aquellos que necesitan apoyo en los primeros años de ingreso a la universidad, entregando los soportes necesarios para una positiva inserción en la vida universitaria. Un rol fundamental en este proceso cumple el programa de inclusión UCM y el Centro de Tutoría, quienes con la planificación de apoyos a estudiantes con discapacidad a través de sus tutores pares buscan mejorar su calidad de vida y por tanto disminuir los niveles de deserción de estos estudiantes, pues a mayor calidad de vida, menores probabilidades de abandono. Los tutores,

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

entregan herramientas de apoyo para un contexto inclusivo, específicamente estrategias de apoyo pedagógico y social como facilitadores en este contexto.

Por otra parte, los tutores reciben información y formación para acompañar a los estudiantes de ingreso inclusivo y discapacidad en diversas temáticas, tales como: becas, apoyos sociales, apoyo psicológico, entre otros. Además, se incorporan talleres para que los estudiantes puedan potenciar sus hábitos de estudio, habilidades sociales, redes de apoyo académico (matemática, ciencias, escritura académica) y profesional (Matus, 2012). Todo ello con el objetivo de fortalecer estrategias y técnicas de estudio, habilidades comunicativas, habilidades sociales, trabajo específico en tics para estudiantes con discapacidad, entre otras y poder entregar el acompañamiento a través de tutores que puedan establecer lazos afectivos y sociales, constituyendo un rol persuasivo al momento de decidir la continuidad de estudios (Seone, Hernández, Novelli, Fernandez, Piccardo & Collazo, 2012), como una medida para disminuir los niveles de deserción y abandono.

2. Calidad de vida y deserción: Tutores pares como eje fundamental

El Programa de inclusión-UCM tiene como principal objetivo apoyar el proceso de adaptación a la vida universitaria y promover la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad, desarrollando sus habilidades y competencias en diferentes ámbitos para mejorar su calidad de vida.

Es importante destacar que este programa se enfoca en los apoyos que necesita el estudiante con discapacidad y estos están referidos a recursos y estrategias, cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, que mejoran el funcionamiento individual (Luckasson., et al, 2002, p.151). De este modo, los apoyos pueden referirse a la persona o al contexto (Thompson, 2009). Es así como la provisión de apoyos se basa en la evaluación que se haga de éstos, y se proporcionan desde la expectativa de que los apoyos individualizados darán como resultado una mejoría en el funcionamiento y resultados personales del estudiante (Schalock, et al., 2010) lo que contribuye directamente a su permanencia en la universidad.

Según Heiman y Precel (2003) un 3,8% de los estudiantes con discapacidad del Reino Unido egresan de sus estudios universitarios versus un 62,1% de estudiantes sin discapacidad. En el caso de Latinoamérica, en este caso, Chile, los datos no son mucho más alentadores pues el ingreso a la educación superior de personas con discapacidad alcanza un 20%, de los cuales un 9,1 % egresa, según el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2015). En relación a estos antecedentes una de las causas atribuible a la deserción de estudiantes con discapacidad en la educación superior, dice relación con la falta de habilidades académicas apropiadas o estrategias académicas, sociales y afectivas (Heiman y Precel, 2003). También se conjuga la necesidad de adaptación a las exigencias de la educación superior, aprender a lidiar con la adquisición de conocimientos académicos adecuados o habilidades sociales, organización del tiempo, cumplir con requisitos o plazos.

Es por ello que en el programa de inclusión el foco del apoyo al estudiante con discapacidad ha sido la contribución en la mejora en su calidad de vida, como uno de nuestros objetivos. Es así como el Programa se enfoca en aspectos fundamentales en relación a este constructo (1) satisfacción personal con la vida; (2) competencia y productividad individual en el trabajo; (3) sentimientos de autodeterminación e independencia; (4) sentimientos de pertenencia e integración en la comunidad (Verdugo, 2010). La utilización de este modelo, nos permite obtener importantes predictores de la satisfacción con la vida en personas con discapacidad (Verdugo, 2006).

Figura 1: Modelo de atención de tutores de inclusión a estudiantes con discapacidad del Programa de Inclusión UCM

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



Extraído a partir de Schalock, 2002, p.329 y elaboración propia.

Una parte fundamental del trabajo del programa es la incorporación de tutores de inclusión, quienes apoyan directamente a los estudiantes con discapacidad, específicamente en vida universitaria y habilidades académicas tal y como lo expresamos en la fig. 1.

3. Tutorías universitarias a estudiantes con discapacidad

La evidencia en cuanto a la experiencia internacional nos muestra que los servicios de tutoría, son parte de la cultura universitaria, reflejando una práctica frecuente en diferentes universidades, este es considerado como un proceso en que el estudiante y el tutor de inclusión se relaciona de manera cercana para alcanzar metas académicas, profesionales y personales (Campillo, Martínez & León, 2013).

Las tutorías universitarias a estudiantes con discapacidad, se enfocan en el desarrollo personal y humano de los estudiantes, en ella se encuentra la corriente de las relaciones humanas y los procesos de toma de decisiones, donde se apela a un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional (Rubio, 2009). Es por ello que el apoyo del tutor de inclusión en el caso de los estudiantes con discapacidad es de vital importancia, debido a las altas tasas de deserción, pues para ellos puede llegar a ser una experiencia estresante el no haber explorado la inserción a la vida universitaria, pues la evidencia nos señala su necesidad de mayor tiempo de adaptación, más esfuerzo y una constante autorregulación. Por lo que el apoyo de una par resulta fundamental para poder adquirir herramientas de habilidades adaptativas que le permitan adaptarse al contexto de una manera adecuada, enfatizando conductas como: autocontrol, orientación a metas, adaptabilidad y creatividad (Heiman y Precel, 2003).

El acompañamiento del tutor debe estar centrado en apoyar en adaptación a la vida universitaria, de manera especial en el primer año universitario, debido a que como es señalado las dificultades de adaptación pueden influenciar fuertemente en su deserción, es así como el tutor debe instruirlo de manera explícita en la generación de redes de apoyo, actividades académicas, conductos regulares de comunicación en la universidad (Matus, 2012). Es por lo anterior que la tutoría entre pares como estrategia pedagógica toma mayor relevancia, ya que generalmente compañeros de semestres más avanzados, apoyan a sus pares de semestres inferiores, principalmente de ingreso reciente, en el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar, estableciendo su forma de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

ejecución, que contempla el reunirse en pequeños grupos o en pareja (Torrado, Manrique y Ayala, 2016).

En una tutoría existen dos actores, el tutorado y el tutor. El primero es un estudiante que, debido a su condición de "nuevo" dentro del contexto universitario, necesita de apoyo y acompañamiento para poder insertarse adecuadamente en el sistema educativo. Este estudiante se transforma en el beneficiario del proceso, al recibir esta nueva estrategia, refuerza sus conocimientos, obtiene motivación, y obtiene hábitos de estudios propios de su área disciplinar (Torrado, et al., 2016). Además, la tutoría entre pares, cuando se trabaja en grupos, favorece la identificación de errores y de dificultades entre estudiantes (Torrado, et al., 2016). El segundo, también es un estudiante, el cual posee experticia en su área del conocimiento, es quien aplica el aprendizaje colaborativo, fortalece el conocimiento previo y al estar comprometido con la formación de sus compañeros hace un aporte pedagógico y social a sus pares.

4. Resultados

Los resultados obtenidos en el proceso trabajado con estudiantes con discapacidad en relación a la tutoría entre pares, ha demostrado en datos obtenidos en segundo semestre 2017 y primer semestre 2018, que estos adquieren un avance de entre 1 y tres décimas en cada semestre, lo que implica un importante avance académico reflejado en sus calificaciones, en tanto en las dimensiones de calidad de vida los resultados muestran que las dimensiones más fortalecidas en los estudiantes son las de bienestar físico, relaciones interpersonales y autodeterminación, relevando con esto el trabajo colaborativo entre pares.

Los tutorados pertenecientes a los programas de tutorías entre pares, señalan o reconocen que el apoyo de sus compañeros favorece su rendimiento académico, ya que estos han experimentado un proceso similar en su transición a la universidad en años anteriores (Santee & Garavalia, 2006).

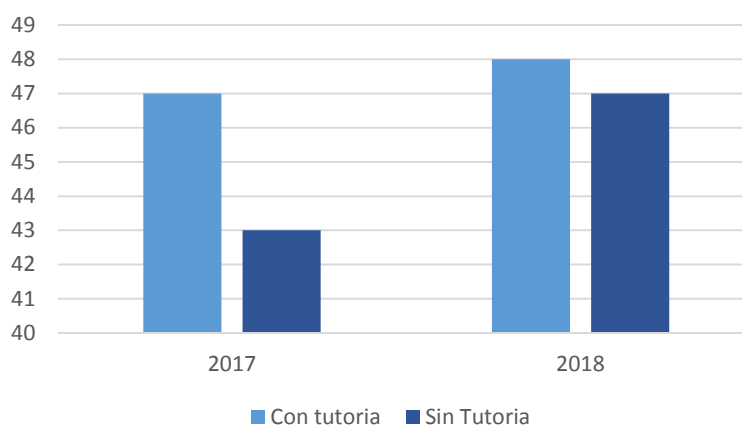
Tabla 1: Notas finales estudiantes con discapacidad, con y sin tutor años 2017, 2018.

	2017	2018	
Con tutoría	47	48	Nota: Elaboración propia
Sin tutoría	43	47	

La tabla 1 muestra los avances obtenidos por tutorados en materias apoyadas, lo que da muestras de las ventajas en términos de calificaciones obtenidas por estudiantes con discapacidad al momento de enfrentarse nuevamente a las materias en segundo año. Es importante destacar que el 2017 hubo un mayor aumento en cuanto a calificaciones, sin embargo, en el año 2018 los estudiantes tuvieron mayores calificaciones de manera global.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Gráfico 1: Representación comparativa de notas de estudiantes con discapacidad con tutoría y sin tutoría.



En el gráfico 1 se observa una representación comparativa de notas de estudiantes con discapacidad con tutoría y sin apoyo de tutor, que da muestras de avances significativos en cuanto a calificaciones, año 2017 tres décimas, año 2018 una décima, considerando un aumento de 10 estudiantes con discapacidad en la universidad.

Tabla 2: Porcentaje y tipos de discapacidad de estudiantes atendidos por programa de inclusión de estudiantes con discapacidad y centro de tutoría

CARRERA	Discapacidad					Dificultad de Aprendizaje	Total
	Auditiva	Física	Intelectual	Psíquica	Visual		
Psicología	0%	4%	0%	0%	13%	0%	17%
Auditoría	0%	0%	4%	0%	0%	0%	4%
Ed Especial	0%	9%	0%	0%	4%	4%	17%
Trabajo Social	0%	13%	0%	0%	0%	0%	13%
Pedagogía en matemática	4%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
Pedagogía. G. Básica	4%	0%	0%	0%	4%	0%	9%
Pedagogía. Lengua Castellana	0%	0%	4%	0%	0%	4%	9%
Ingeniería en Ejecución Informática	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%
Ingeniería en construcción	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%
Ingeniería Civil Informática	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%
Ingeniería Civil Electrónica	0%	4%	0%	4%	0%	0%	9%
Pedagogía Educación Parvularia	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%

Nota: Elaboración propia.

En la Universidad Católica del Maule, 23 estudiantes participan del Programa de Inclusión, los cuales presentan discapacidad, identificándose las siguientes: discapacidad visual, auditiva, física, intelectual y psíquica; y necesidades específicas como dificultades de aprendizaje.

Dentro de las discapacidades de los estudiantes que trabajan con tutores, que existe un mayor porcentaje en los que presentan como tipo de discapacidad la visual, siendo éste mayor en las carreras de psicología y educación especial, esto conlleva a que los tutores reciban una mayor capacitación en el trabajo con estudiantes en esta área. Como segundo lugar nos encontramos con la discapacidad

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

física, enfocando el trabajo en capacitación relacionada con el uso de tecnología y demandas ambientales referidas a los estudiantes con estas características y junto con ella buscar la manera y fortalecer estrategias para modificar el ambiente y generar una cultura más inclusiva.

5. Conclusiones

Los estudiantes en situación de discapacidad egresan en bajo porcentaje de las instituciones de educación superior en Reino Unido y América Latina; para dar respuesta a esta problemática y que los estudiantes permanezcan, progresen y alcancen la titulación, surgen programas de acompañamiento, desde el Centro de Apoyo al Aprendizaje de la Universidad Católica del Maule, como el Programa de Inclusión y el Centro de Tutoría, como soporte para afrontar las dificultades que se presentan en el transcurso de los primeros años de estudios universitarios. Dado este contexto, es fundamental la participación de los tutores pares de inclusión, los cuales desempeñan una labor fundamental en el proceso de adaptación social, académica y de vida universitaria.

La experiencia de la tutoría entre pares en educación superior es una instancia de aprendizaje y colaboración, en la cual ambos, tutor y tutorado, se ven beneficiados; el primero recibe formación continua en diversas temáticas relacionadas con su función, por ejemplo, en calidad de vida, desde el enfoque del programa de inclusión, comunicación efectiva y escucha activa, herramientas para un contexto inclusivo, organización del tiempo, estrategias de estudio, entre otras. El tutorado, por su parte refuerza contenidos previos y adquiere nuevos conocimientos académicos, además tiene la oportunidad de desarrollar y fortalecer habilidades sociales, y de esta manera integrarse con mayor facilidad a la vida universitaria.

En cuanto a los resultados académicos obtenidos por los estudiantes que participan del Programa de Inclusión, se puede observar aumento en sus promedios semestrales, lo que da cuenta de la efectividad del acompañamiento que realizan los tutores pares de inclusión a los estudiantes con discapacidad de la Universidad.

Por otra parte, el acompañamiento que realizan los tutores de inclusión, influencia fuertemente en las decisiones que pueda tomar el estudiante tutorado al momento de abandonar la educación superior, es por esto que el tutor debe instruirlo de manera explícita en la generación de redes de apoyo, actividades académicas, conductos regulares de comunicación en la universidad (Matus, 2012), en colaboración con el Programa de Inclusión y Centro de Tutoría de la Universidad Católica del Maule.

6. Referencias

Matus, J. (2012). Integración A La Vida Universitaria. Segunda Conferencia Latinoamericana Sobre El Abadono En La Educación Superior, 3. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>

Seoane, M., Hernández, O., Novelli, D., Fernandez, M., Piccardo, V., Collazo, M., (2012). Tutoría Entre Pares: Primera Experiencia De Curso Curricular Opcional De La Udelar, 0–11.

Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle.R. (2012). Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior. En J. Arriaga García de Andoain y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S, Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S., & Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports.* (10th Edition). Washington: American Association on Mental Retardation

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Thompson, R., Wehmeyer, M., Copeland, S.R., Hugue, C., Little, T. D., Obremski, S., ... Tassé, M. J. (2009). Supports Intensity Scale for Children. Versión 1.1. Washington, DC: American Association on Intellectual Disabilities.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, Ch. Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. (2010). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. (11thEdition). Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities. Heiman, T. & Precel, K. (2003) Students with learning disabilities in higher education:academic strategies profile, *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258

SENADIS. (2015). Libro Resultados II Estudio Nacional de la Discapacidad. Retrieved http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

Verdugo, M. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú

Verdugo, M. Á., Crespo, M., & Nieto, T. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica En Investigación Sobre Discapacidad SAID. Retrieved from <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13383.pd>

Schalock, R., Bruwn, I., Felce, D., Matikka, L., Keith, K., Parmenter, T. (2002). La coceptualización medida y aplicación de Calidad de Vida en personas con discapacidades intelectuales: informe panel internacional de expertos: Asociación Internacional para el Estudio Científico de Discapacidades Intelectuales.

Schalock, R. (1996). *Quality of life Conceptualization and Measurement*. Washington: AAMR. (Campillo, Martínez & León, 2013).

Torrado Arenas, D. M., Manrique Hernandez, E. F., & Ayala Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Médicas UIS*, 29(1), 71–75. <https://doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008>

Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248.

Torrado Arenas, D. M., Manrique Hernandez, E. F., & Ayala Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Médicas UIS*, 29(1), 71–75. <https://doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008>

Santee, J., & Garavalia, L. (2006). Peer Tutoring Programs in Health Professions Schools. *American Journal of Pharmaceutical Education* 70 (3) Article 70., 1 -10.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

VIVIR LA UNIVERSIDAD: MANUAL PARA POBLACIÓN INDÍGENA DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Arrieta Araya, Cristina
Universidad Nacional
cristina.arrieta.araya@una.cr

Resumen. El Manual Vivir la Universidad es un recurso de apoyo para la población estudiantil indígena que ingresa a la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); surge como resultado del proyecto de práctica para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad de la Salle; y se crea con el objetivo de favorecer la integración a la vida universitaria de la población indígena, considerando que gracias al Plan para Pueblos Indígenas y al sistema de admisión y estratificación de la UNA, cada año ingresa una cantidad considerable de personas a cada Campus de la Universidad, proveniente de comunidades indígenas, y si bien la transición trae consigo una serie de retos para cualquier persona, las dificultades son mayores para la población indígena pues su zona de procedencia y su cosmovisión difieren significativamente del resto de la comunidad educativa. El Manual se elaboró a partir del marco referencial del estudio con los temas de adaptación universitaria, la autoeficacia y las metas académicas, además, se basó en los principales hallazgos producto de cuestionarios, entrevistas y grupos focales como metodología para la recolección y análisis de los datos. De este modo, el Manual está integrado por tres módulos: Transición a la Universidad, Aprendiendo la autoeficacia y Aprendiendo a aprender; cada uno presenta la descripción de los contenidos, reflexiones, recomendaciones y estrategias para su desarrollo. El I Módulo trata sobre el desapego familiar, las relaciones interpersonales y la autonomía; el II Módulo se refiere a las cuatro fuentes de la autoeficacia y el III Módulo aborda la motivación, así como los hábitos y técnicas de estudio. Cada contenido se hizo considerando el estudio donde se refleja que el proceso de adaptación no es sencillo, pues las personas indígenas se enfrentan a temores o dificultades sociales, tales como extrañar a las familias y tener que relacionarse con nuevas personas no indígenas; a nivel académico, las bases de saberes que traen de la secundaria no son suficientes para las exigencias de los cursos, y se evidencia la necesidad de desarrollar habilidades para la autorregulación. Finalmente, se muestra que las personas indígenas desarrollan su autoeficacia y autonomía; y que estas cualidades les permiten enfrentar las adversidades. Vivir la Universidad fue validado por estudiantes indígenas de primer ingreso y por profesionales relacionados con las temáticas y la población meta, de modo que se estima posible su implementación durante el año 2019 como parte de una estrategia integral de nivelación.

Descriptor o Palabras Clave: Adaptación, Autoeficacia, Estudiantes Indígenas.

1. Introducción

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Según el Estado de la Educación (2015), de las personas indígenas que se encuentra en edad de ingresar a la universidad, únicamente el 14% cursa estudios superiores, lo que refleja en alguna medida la deuda social que tiene el país con esta población, y esto a su vez compromete a las instituciones estatales de educación superior a brindar opciones viables para el acceso, permanencia y egreso de estas personas.

Por ello, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, las universidades estatales de Costa Rica han desarrollado desde el 2013, el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ), en el cual se han propuesto diversas acciones para favorecer el acceso y permanencia del estudiantado indígena en la educación superior, así como la pertinencia cultural de los procesos universitarios.

A partir de lo anterior, la Universidad Nacional ha desarrollado sus propios mecanismos y estrategias para el cumplimiento de los objetivos planteados, y aunado a ello, diversas instancias de la UNA, congruentes con los principios y la razón de ser de la Universidad, han desarrollado procedimientos humanistas, equitativos y democráticos, desde los que se ha pretendido aportar a los sectores menos favorecidos de la sociedad costarricense.

De este modo, el PPIQ de la Vicerrectoría de Extensión, Educación Rural, el Sistema de Bienestar Estudiantil, y demás programas de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, el Sistema de Admisión y Éxito Académico de la Vicerrectoría de Docencia, entre otras instancias de la UNA, han permitido que anualmente ingresen y permanezcan en la universidad estudiantes de la mayoría de los territorios indígenas del país, pues si bien el PPQI finaliza en el 2018, el compromiso y quehacer para con esta población permanecerá en los años siguientes.

Ante esta realidad, se pensó en el aporte que podría gestarse mediante el proyecto final de práctica de la Maestría en Psicopedagogía. Por tanto, se desarrolló un estudio diagnóstico para conocer algunos elementos del proceso de adaptación a la universidad que vive la población indígena, por lo que, a partir de los hallazgos, se generó una propuesta de la que surge la creación del Manual Vivir la Universidad.

El Manual se convierte en un recurso de apoyo personal y académico dirigido a estudiantes indígenas de primer ingreso con el objetivo de desarrollar aprendizajes que favorezcan el proceso de adaptación y el logro académico en la UNA, ya que si bien se estaba atendiendo de manera positiva el acceso del estudiantado indígena, se identificaron algunas necesidades durante el proceso de la transición y permanencia al sistema universitario, y son esas necesidades a las que en alguna medida se tratará de dar respuesta durante el próximo año a través de la implementación y uso del Manual.

2. Metodología

El estudio del que surge el Manual fue realizado desde un paradigma naturalista y un enfoque cualitativo. Para la recolección de los datos se realizó un diagnóstico psicopedagógico dirigido a 8 estudiantes indígenas de primer ingreso del Campus Huetar Norte de la Universidad Nacional, siendo la totalidad de la población indígena que ingresó en el año 2017. El diagnóstico contempló la realización de un grupo focal, así como la aplicación de entrevistas, observaciones, y escalas de autoeficacia; además, se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios a miembros del personal académico y administrativo del Campus.

Para el análisis de la información recopilada se siguió lo planteado por Taylor y Bodgan (1992), de ahí que los datos se examinaran a profundidad, se codificaran para establecer las categorías de los hallazgos y posteriormente se realizara la relativización a partir del contexto y la validación de los datos con las personas meta.

Se trabajó desde tres unidades de análisis: el proceso de adaptación a la vida universitaria, la autoeficacia y su impacto en el logro de metas académicas y el proceso de intervención

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

psicopedagógica sobre autoeficacia. De ello, se desprendieron las siguientes categorías de análisis: factores personales, académicos y contextuales del proceso de adaptación, las manifestaciones y fuentes de autoeficacia en la población meta, y por último, la necesidad de un proceso de intervención o acompañamiento.

Por su parte, para la elaboración del Manual, se eligieron los aspectos que, según el diagnóstico, son los que mayormente inciden en el proceso de adaptación y permanencia en la universidad, estos aspectos se organizaron en tres módulos: Transición a la vida universitaria, Aprendiendo la Autoeficacia y Aprendiendo a aprender.

El diseño del Manual se elaboró con colores e imágenes validadas por el estudiantado con el que se realizó el diagnóstico, asimismo, las figuras de las portadas de cada módulo tienen diversos significados según la cosmovisión indígena.

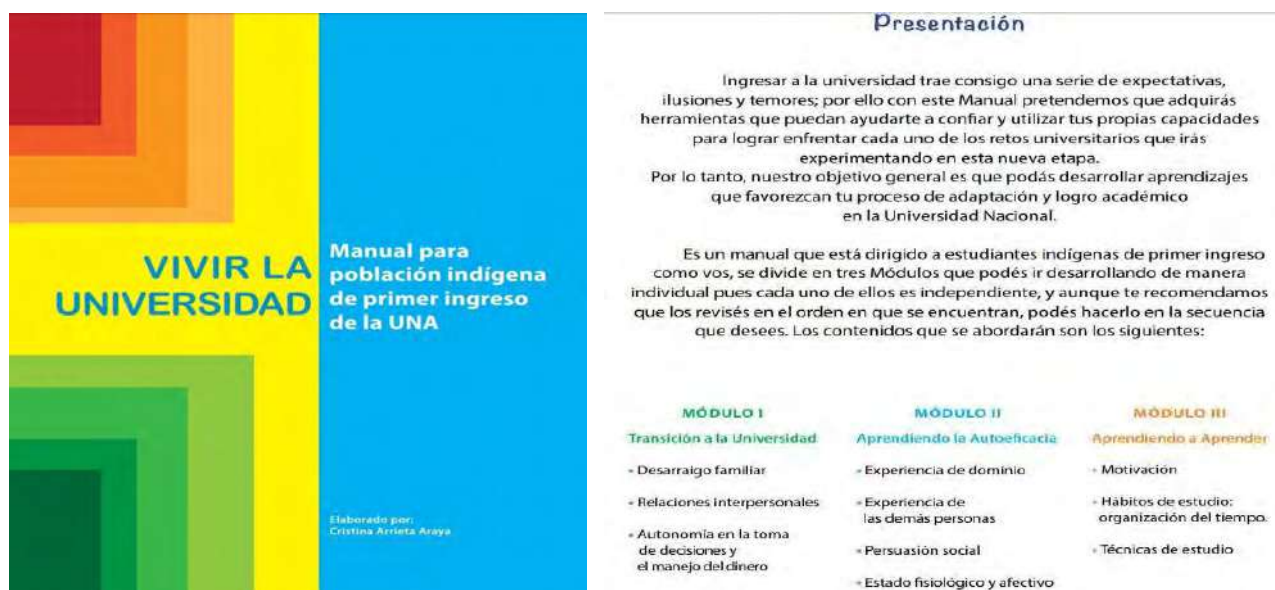


Fig. 1. Portada y presentación del Manual donde se detallan los contenidos por desarrollar en cada módulo.

3. Descripción y fundamentación teórica de cada módulo

El Manual cuenta con 66 páginas y está integrado por tres módulos, cada uno de ellos cuenta con cuatro momentos: un primer momento de introducción al módulo, donde se explican los contenidos, la relación de los temas con la experiencia personal y universitaria y los objetivos que se buscan; un segundo momento llamado "Para la reflexión..." busca generar interés y movilizar las emociones respecto a las temáticas por trabajar; el tercer momento consiste en actividades de autoaprendizaje sobre los contenidos, y la última etapa (el cuarto momento) consiste en una autoevaluación. Además, en cada módulo hay datos importantes o recordatorios para considerar.

Adicionalmente, en las últimas páginas del Manual, se encuentra un apartado donde el estudiantado puede encontrar información general sobre algunas de las instancia o apoyos gratuitos que brinda la Universidad Nacional, por ejemplo, el Programa de Bienestar Estudiantil, encargado de las becas socioeconómicas, el Programa de Psicopedagogía, el servicio de atención médica, el Departamento

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

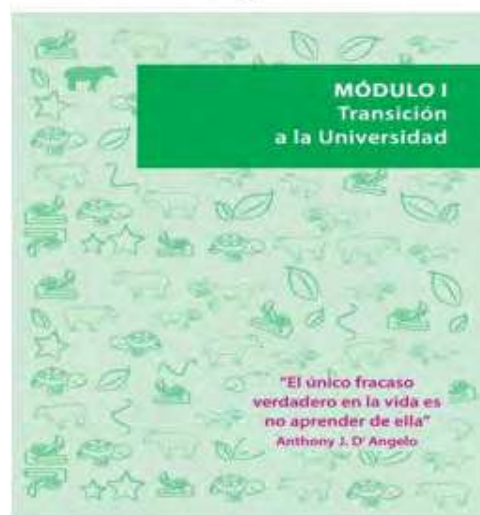
de Orientación y Psicología, las tutorías y apoyos académicos de la unidad Éxito Académico. Además, se incluyen datos sobre la Comisión encargada de la estrategia PPIQ, entre otros. Las últimas páginas del Manual se encuentran en blanco para tomar apuntes o notas.

3.1 Módulo I: Transición a la Universidad

En este primer módulo se abordan el desarraigo familiar, las relaciones interpersonales, la autonomía toma de decisiones y el manejo del dinero. Ello se que, según el estudiantado indígena, estos son algunos de los aspectos en los que, se les dificulta desempeñarse durante la transición y la adaptación a universitaria. Por ende, en este primer módulo se que la persona pueda:

- Adquirir herramientas personales para el desarrollo de conductas y actitudes necesarias en la universitaria.
- Identificar conductas y actitudes cotidianas que requieren modificaciones para el favorecimiento de transición a la vida universitaria.

Fig. 2



en la debe a

la vida busca

vida

la

Portada del Módulo I

La actividad de reflexión consiste en mensajes de tres estudiantes indígenas de niveles avanzados de la universidad que han logrado su adaptación de manera favorable, cada mensaje refiere sus experiencias, ofrecen recomendaciones y motivan a los nuevos estudiantes, se muestran con una fotografía personal del autor del mensaje.

Posteriormente, se muestran las actividades de autoaprendizaje, iniciando por aquellas relacionadas al desarraigo familiar. Se pide al estudiante que escriba cómo es la comunidad de la que proviene, que anote el nombre y características de quienes considera su familia, hay un espacio para colocar fotografía (si se quisiera), y además, una actividad en que la persona anota cuáles fueron las frases o mensajes que recibieron por parte de su familia antes de ingresar a la UNA.

Las actividades se justifican considerando que, en razón del diagnóstico realizado, la familia y sus consejos han sido un elemento clave en momentos en los que los estudiantes ha deseado regresar a casa o cuando se han desmotivado ante ciertos resultados académicos.

Ha de señalarse que los estudiantes indígenas de la UNA permanecen alejados de sus familias durante la mayoría del ciclo lectivo, pues deben irse a vivir a las residencias universitarias, y según se identificó, esta es la primera dificultad que enfrentan, lo que puede comprenderse desde lo planteado por Figueroa y Torrado (2012), quienes señalan que la familia y la cercanía a ella da soporte y confianza al estudiantado ante los retos que la universidad les presenta, por lo que puede decirse que para las personas indígenas estar sin sus familias resulta un factor desfavorable, pero que con el tiempo logran manejar en alguna medida.

En este sentido, Sousa y otros (2013) mencionan que, durante el proceso de adaptación, el estudiantado debe desarrollar estrategias para enfrentar diversos cambios, y hallarse en un nuevo lugar con nuevas personas es, sin duda, una de las alteraciones más significativas, como también lo es el reto de conocer y relacionarse con nuevas personas, especialmente, con personas no indígenas. En el estudio, se logró identificar que algunos de los indígenas nunca se habían relacionado con personas ajenas a su grupo étnico, y en general, casi todos tenían ciertos temores y expectativas sobre esos nuevos vínculos, por lo que en el Manual también se desarrollan algunas actividades al respecto. Ello se debe, principalmente, porque dentro de las conclusiones del diagnóstico se indica que para los

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

jóvenes indígenas de primer ingreso lo más significativo y agradable ha sido conocer nuevas personas y crear nuevas amistades; incluso, desde su experiencia, puede decirse que esta situación es lo que más ha favorecido su permanencia en la UNA.

Estos resultados son esperables por la etapa del desarrollo en que se encuentran, Jensen (2008) indica que “los adultos emergentes dejan el hogar, por lo que podría esperarse que aumentara la importancia de los apegos y las actividades con los amigos cuando los jóvenes ya no conviven todos los días en relaciones familiares” (p.250).

Por lo anterior, las actividades del Manual consisten en que las personas indígenas reconozcan qué es lo más difícil de enfrentar en las relaciones interpersonales, pero paralelo a ello, tales actividades buscan que puedan identificar las fortalezas y cualidades que poseen y que pueden ayudarles a relacionarse de buena manera. En el Manual, además, se brindan recomendaciones para una buena comunicación interpersonal y algunos consejos para entablar conversaciones con personas desconocidas, ya que algunos mencionaron que les cuesta tomar la iniciativa y hacer nuevas amistades. Incluso, se brinda un espacio para que cada estudiante reflexione y plantee qué debe modificar o mejorar de sí mismo para relacionarse más y mejor con las otras personas.

Finalmente, en este I módulo, se proponen actividades relacionadas con la autonomía en la toma de decisiones y con el manejo del dinero, pues el diagnóstico evidenció ambos aspectos como un reto de la adaptación, ya que son responsabilidades que se asumen en etapas posteriores y que nunca antes se habían asumido. De este modo, en el Manual se ofrecen recomendaciones para la toma de decisiones y para el manejo del dinero, considerando que su población meta es en su totalidad estudiantes becados; además, se muestra una plantilla para aprender a presupuestar ingresos y gastos por mes.

La autoevaluación de este Módulo consiste en que cada persona se pregunte cuáles son las conductas y actitudes que consideran que deben modificar prioritariamente y cuáles son los principales aprendizajes o reflexiones obtenidos en este Módulo I.

3.2 Módulo II: Aprendiendo la Autoeficacia

En este segundo módulo, se trabaja sobre las cuatro fuentes de autoeficacia en las personas. Para Bandura (1987), la autoeficacia se define como: “los juicios de individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p.416).

Los objetivos que se buscan son los siguientes:

- Reflexionar sobre los factores que inciden en la autoeficacia.
- Promover la autoeficacia mediante sus fuentes de desarrollo.

La actividad de reflexión de este II módulo se realiza mediante el cuento de Jorge Bucay: El elefante encadenado; a partir del cual se plantean algunas preguntas generadoras en relación con la experiencia de estar por primera vez en la universidad. Posteriormente, se incluyen las actividades de autoaprendizaje iniciando por la fuente de la autoeficacia denominada Experiencias de dominio, las cuales según Bandura (1999) son “las fuentes que aportan la prueba más clara de que el individuo posee (o carece, según sea el caso) los elementos necesarios para alcanzar el éxito. El éxito, dice

Fig. 3



cada

Portada de Módulo II

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Bandura, fortalece la creencia en relación a la eficacia personal, mientras que el fracaso la debilita” (en Monterroso, 2012, p.27).

De este modo, para trabajar esta fuente de autoeficacia, se pide al estudiante referirse a aquellos retos o dificultades que están experimentando en la nueva etapa y deben tratar de identificar en qué otros momentos de su vida se han sentido igual o de forma similar y si lograron salir adelante; además, se les pide que recuerden y anoten logros significativos alcanzados, qué obstáculos vencieron y cómo se sintieron. Estas actividades resultan importantes pues como menciona Bandura (1999), el que las personas recuerden lo que han logrado, les permite creer que también pueden hacerlo ante las situaciones actuales (en Monterroso, 2012).

Por otra parte, para trabajar la fuente de la Experiencia Vicaria y de la Persuasión Social, se brinda un espacio para que identifiquen dentro de sus compañeros o amigos a personas que han tenido también dificultades, para ello, se dan algunos ejemplos y se propicia la reflexión sobre cómo esas personas lograron seguir adelante, con qué apoyos externos contaron y qué similitudes encuentran con esas personas. Además, en el Manual se les pide que anoten frases o consejos que otras personas les han brindado.

Según Olaz (2001) la Experiencia Vicaria consiste en la observación y la comparación que las personas se hacen con otras con quienes consideran tener características y condiciones similares. Por su parte, la Persuasión Social consiste en los estímulos que los demás llevan a cabo, para que las personas puedan creen en sus capacidades, según Bandura (en Monterroso 2012) la persuasión social propicia que las personas se esfuercen y desarrollen sus destrezas para lograr sus objetivos y metas. En este sentido, debe mencionarse que, según el diagnóstico, ambas fuentes de autoeficacia se ven reflejadas de manera significativa, incluso, muchos jóvenes argumentaron que los consejos o las experiencias de los demás, les permitió perseverar en momentos en los que querían rendirse.

Finalmente, en el Manual, la fuente del Estado fisiológico y afectivo se propone mediante un espacio donde cada estudiante reconoce cuáles son sus emociones, pensamientos y actitudes ante situaciones retadoras, se dan algunos ejemplos, pero existe la opción de que cada persona pueda anotar otras situaciones que considere. Desde esta fuente se plantea que las personas confían en sus capacidades a partir de las reacciones que experimentan en sus cuerpos, por ello, se brindan estrategias para buscar el bienestar emocional y físico, tales como actividades de relajación y un ejercicio para practicar pensamientos alternativos. Monterroso menciona que según Bandura “favorecer el estado físico, reducir el estrés y las tendencias emocionales negativas y corregir las interpretaciones falsas de los estados orgánicos ayudará a mejorar las creencias de eficacia del individuo” (2012, p.28).

Para la autoevaluación se les pregunta cuáles son los principales aprendizajes o reflexiones obtenidos en el II Módulo y se les pide que anoten las principales fortalezas y cualidades que poseen para enfrentar los retos universitarios.

3.3 Módulo III: Aprendiendo a aprender

El tercer módulo aborda las temáticas de motivación, hábitos de estudio, organización del y técnicas de estudio. El objetivo que se persigue es estudiantado pueda:

- Adquirir herramientas que favorezcan el logro metas académicas.

La actividad inicial consiste en dos historietas de Mafalda, en una se muestra la dificultad del estudiantado para organizar el tiempo y en la otra la dificultad para comprender los contenidos de una partir de estas historietas, se plantean algunas preguntas para la reflexión.

Para las actividades de autoaprendizaje se trabaja la motivación; en un espacio las personas deben sus principales motivaciones y se trabaja sobre la importancia de este aspecto para el logro de las metas y se propicia que identifiquen cuáles son las fuentes internas y externas de su motivación; pues como indica Solís (2011), la claridad en las metas y la motivación permiten la adaptación de las personas; asimismo, indica que ambos aspectos generan en el estudiante un interés por aprender de manera significativa.

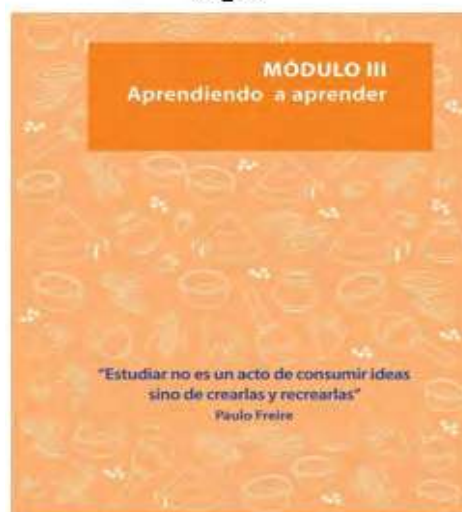
Para el trabajo de los hábitos de estudio y la organización del tiempo, este módulo ofrece una lista de recomendaciones sobre hábitos esenciales que la persona debe implementar ahora que ha ingresado a la universidad, y además, ofrece una plantilla para que cada quien organice paso a paso sus actividades de manera efectiva durante la semana.

La organización del tiempo, los métodos de estudio que la persona utiliza, la actitud y compromiso, los valores y motivaciones, entre otros, son aspectos que influyen dentro del proceso de adaptación a la vida universitaria (Chau y Saravia 2014, Figueroa y Torrado en Figueroa 2014; Figueroa y Torrado 2012; Donati y Trucco, s.f.), de allí la importancia de considerarlos dentro del Manual, asumiendo además que según el diagnóstico, el estudiantado necesita apoyo para desarrollar estos elementos, pues los hábitos y técnicas adquiridos durante la secundaria no son los idóneos para el sistema universitario. En este sentido, el Manual también ofrece un listado de técnicas para memorizar, para leer y para comprender contenidos, finalmente, brinda recomendaciones para favorecer la concentración.

4. Conclusiones

- La complejidad del proceso de adaptación universitaria implica un abordaje integral donde cada actor y cada sistema de la universidad se involucren de manera comprometida, de este modo, el Manual es sólo un recurso que apoya el proceso pero no cumple en sí mismo el objetivo de que el estudiantado indígena se integre favorablemente; es necesario por lo tanto, que el Manual vaya acompañado de otras acciones dirigidas para alcanzar dicho fin. En el caso de la Universidad Nacional, actualmente se está trabajando en la construcción de un sistema para la transición y permanencia en la institución, por lo que el Manual será uno de los insumos para el trabajo con estudiantes de nuevo ingreso.
- Cada una de las áreas y temáticas propuestas en el Manual son esenciales dentro del proceso de adaptación, incluso a partir de las validaciones de las personas profesionales, se reconoció que el uso del Manual puede extenderse a otros estudiantes, quienes a pesar de no ser indígenas, provienen de zonas rurales y enfrentan el reto de alejarse de sus familias y de su zona de confort.

Fig. 4



Portada del Módulo III

tiempo
que el
de

clase. A

anotar

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Nacional por brindar el espacio para realizar el proyecto final de práctica, así como a la población indígena que participó en el proceso diagnóstico, a los funcionarios que aportaron al estudio, así como a cada uno de los profesionales que acompañaron y validaron la construcción del Manual Vivir la Universidad.

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Madrid: Prentice Hall.
- Barrantes, R. (2006). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Chau, C. y Saravia, J. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 23 (2), 269-284.
- CONARE. (2013). *Plan para pueblos indígenas quinquenal (PPIQ)*. Recuperado de: <https://www.conare.ac.cr/plan-pueblos-indigenas>
- Donati, G. y Trucco, M. (s.f). *¿Qué significa ser un estudiante universitario?* Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo73/files/Que_significa_ser_universitario.pdf
- Estado de la Educación. (2015). *Quinto Informe*. Encontrado en: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-4-ee-2015.pdf>
- Figuerola, P. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes S.A. Barcelona.
- Figuerola, P. y Torrado, M. (2012) *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI* (Málaga). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium_trals.pdf
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente, Un enfoque cultural*. Pearson Educación. México.
- Monterroso, J. (2012). *Relación entre auto-eficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la Ciudad de Guatemala*. Tesis para optar por el grado en Licenciatura en Pedagogía. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Solís, D. (2011). *Metas académicas y factores motivacionales –área inglés- en alumnos de 4to año de una institución educativa pública –Callao. Tesis para optar por el grado de Maestro en Educación en mención de Psicopedagogía*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Soares, A., Almeida, L. y Guisante, M. (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(1) www.usc.es/suiips
- Sousa, R., Lopes, A., y Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.11 (3), 403-422.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ALERTA OPORTUNA DEL PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria.

Rodrigo Fuentes Castillo.
Universidad del Bío-Bío
rfuentes@ubiobio.cl

Jorge Sáez Alarcón.
Universidad del Bío-Bío
jasaez@ubiobio.cl

Durante los últimos años, la Educación Superior en Chile ha experimentado un gran cambio de paradigma desde una educación elitista y minoritaria hacia una educación masiva y gratuita, generando un nuevo contexto con mayor heterogeneidad de estudiantes, movilizándolo a las instituciones de educación superior a enfrentar desafíos nuevos, mejorando los procesos de selección y acompañamiento durante la estadía de los estudiantes en la universidad (CINDA, 2010). La oportunidad, pertinencia e impacto de estos procesos se ha vuelto clave para su evaluación, rediseño e institucionalización (Osorio y González, 2017). En el caso de la Universidad del Bío-Bío, centrándose en los estudiantes de primer año, se puede observar que en promedio cada año se matriculan 2.330 estudiantes, de los cuales 58,2% cuenta con gratuidad durante 2016, 58,19% durante 2017 y 65,70 % durante 2018, lo que nos indica que provienen de los estratos socioeconómicos más bajos. La tasa de retención de primer año para las cohortes con política de gratuidad ha sido de 84,7% el 2016 y 83,6% el 2017. Para el logro de estos resultados, la Universidad del Bío-Bío mantiene un sistema de transición, adaptación y motivación a la vida Universitaria que contempla distintas estrategias para el abordaje de la retención. Dentro de ellas, el Programa Tutores es la más amplia en cuanto a cobertura y tiempo de intervención, articulando el sistema completo. Por lo amplio de dicha estrategia, fue necesario crear un sistema institucional universal a fin de detectar a los estudiantes en riesgo de manera oportuna, medir cobertura real y visualizar el impacto del programa en la tasa de retención y de aprobación de asignaturas. El presente trabajo describe este sistema y su contribución a la permanencia de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío. Dicho sistema tiene diferentes procesos de diagnóstico, seguimiento, alerta, resolución y evaluación; que es apoyado por herramientas informáticas (Módulo de Intranet Institucional) que permiten realizar mediciones y cruces de información en tiempo real de la cobertura y asistencia del programa; por tutor, por carrera, por sede e institucional; y además de manera mensual, semestral y anual. El sistema entrega cuatro alertas relacionadas con hitos importantes en la vida académica de un estudiante de la Universidad del Bío-Bío teniendo como resultado un promedio de 85 estudiantes en riesgo por cada alerta. El sistema, ha permitido además evidenciar la relación entre alta asistencia (adhesión) al programa y buenos resultados académicos.

Descriptorios o Palabras Clave: Sistemas de Seguimiento, Alerta Oportuna, Tutores, Transición a la Vida Universitaria, Retención.

1. Introducción

Frente al aumento de la matrícula en educación superior en Chile y, por ende, un nuevo contexto con mayor heterogeneidad de estudiantes, las instituciones de educación han debido enfrentar desafíos nuevos, mejorando los procesos de selección y acompañamiento durante la estadía de los estudiantes en la universidad (CINDA, 2010). La oportunidad, pertinencia e impacto de estos procesos se ha vuelto clave para su evaluación, rediseño e institucionalización (Osorio y González, 2017). En el caso de la Universidad del Bío-Bío, centrándose en los estudiantes de primer año, se puede observar que en promedio cada año se matriculan 2.330 estudiantes, de los cuales 58,2% cuenta con gratuidad durante 2016, 58,19% durante 2017 y 65,70 % durante 2018, lo que nos indica que provienen de los estratos socioeconómicos más bajos. La tasa de retención de primer año para las cohortes con política de gratuidad ha sido de 84,7% el 2016 y 83,6% el 2017. (DARCA 2018)

Bajo este contexto, la universidad del Bío-Bío desarrolla diversos programas que buscan aportar a la retención de sus estudiantes. Donde se destaca el Programa Tutores, creado el año 2009, con el objetivo de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año de los tres primeros quintiles, mejorando sus tasas de aprobación y retención. Dicho trabajo se logra mediante la aplicación de estrategias institucionales de inducción y adaptación a la vida universitaria, y el desarrollo de competencias específicas y genéricas.

El Programa Tutores utiliza una metodología de pares, que permite el desarrollo del trabajo colaborativo entre estudiantes, enfocándose principalmente en un abordaje integral del fenómeno de la deserción. Dicho modelo, se ha caracterizado por generar equidad educativa y ser universal, aplicándose a todos los estudiantes de primer año, independiente de sus características de ingreso, utilizando como criterio de focalización sólo los indicadores académicos de las carreras asociadas al programa.

Esto ha permitido que el Programa Tutores sea una de las acciones de la UBB con mayor cobertura y con mayor período de trabajo directo con los estudiantes de primer año, por lo que desde sus inicios el programa presenta necesidades de seguimiento y control de las acciones realizadas con los estudiantes de primer año, creando para ello diferentes procesos, instancias e instrumentos de medición, que permitieran emitir resultados de las actividades que contribuían a la retención de estudiantes de primer año. Dicha necesidad seguía la tendencia presentada por el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), organismo perteneciente a la división de Educación Superior (ES) del Ministerio de Educación, que desde el año 2007 inicia los seguimientos y medición a los indicadores de retención y deserción universitaria, además de medir diferentes acciones que tributan a la equidad educativa, realizadas por las Instituciones de Educación Superior (IES).

2 Problemática

El CINDA (2010), menciona que una de las grandes dificultades que tienen las IES, la SIES y centros de investigación relacionadas al área educativa, es que existe una heterogeneidad de la sistematización de los datos de seguimiento, lo que muestra que existe una carencia de datos e información a evaluar, y además una falta de unicidad de definiciones y variables a evaluar.

La Universidad del Bío-Bío antes del período 2007, no tiene sistemas ni herramientas de seguimiento apuntados a procesos de integración, adaptación y vinculación a la vida universitaria, además no existían herramientas que permitiesen establecer índices o resultados sobre la deserción y retención de la institución, siendo problemáticas que ya eran palpables en esos años.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Desde entonces y por medio del primer convenio de desempeño denominado “Integración Social y Éxito Académico”, se inicia diferentes estrategias de acción apuntadas a la contribución de la equidad de educación superior. En relación a una de las finalidades del convenio, “Permanencia y Deserción”, se desarrolla una línea estratégica de trabajo “Diseño e implementación de un sistema de análisis institucional”, lo que impulsa a la generación de estamentos que puedan dar seguimiento a los diferentes indicadores institucionales de la Universidad (Convenio de Desempeño Universidad del Bío-Bío, 2011)

A partir del año 2012, y alineado con el avance de la Universidad del seguimiento de indicadores académicos, el programa a construido un sistema de seguimiento y alerta oportuna que permite dar cuenta tanto el riesgo particular de los estudiantes de primer año de desertar como de la relación que existe entre la asistencia al programa y los indicadores académicos de primer año, particularmente Retención, tasa de aprobación de asignaturas y promedios de notas.

3 Objetivo General

Presentar los resultados obtenidos por el sistema de seguimiento y alerta oportuna del Programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío.

4 Metodologías

El presente trabajo se realiza una metodología mixta de tipo descriptiva y analítica, analizando la estructura de alertas oportunas y mecanismos de funcionamiento del sistema de seguimiento y alerta oportuna del Programa de Tutores de la Universidad del Bío-Bío, además de evidenciar y analizar los resultados obtenidos durante el periodo 2018.

5 Resultados

5.1 Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna del Programa Tutores.

El sistema de seguimiento y alerta oportuna, es de carácter cuantitativo y cualitativo, ya que se nutre de cruces de información en base a resultados fijos y asistencia presencial de los estudiantes que participan del proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, mediante alertas establecidas y predeterminadas, además del reporte de encargados de carrera y tutores. Dichas alertas se dividen en momentos específicos del año, que permiten obtener una alerta oportuna a nivel individual, para afrontar posibles casos de deserción estudiantil universitaria.

5.1.1 Diagnóstico

El sistema de seguimiento y alerta oportuna comienza con análisis de información, en base a la caracterización y diagnóstico institucional de ingreso de los estudiantes de primer año, realizado por la Dirección de Registro y Control Académico de la Universidad del Bío-Bío. Este primer diagnóstico es respaldado a través de instrumentos confeccionados anualmente; el cuestionario de cuestionario de caracterización y admisión, test de diagnóstico matemática-física, competencias genéricas e inglés y modelo estadístico para estimar la probabilidad de deserción de un estudiante.

Según el informe de caracterización 2018, se destaca que 89,00% de los estudiantes proviene de la Región del Biobío; un 55,34% proviene de establecimiento particular subvencionado y un 41,06% Municipal. Los estudiantes de los quintiles 1, 2, 3 son los más frecuente con un 65,71%, ya que estos poseen gratuidad, (DARCA 2018). Conjuntamente, el modelo para estimar la probabilidad de deserción de los estudiantes de primer año se construye a partir de la información proveniente del DEMRE, concibiendo un modelo estadístico de puntuación (scoring) que asigna un “puntaje” a cada estudiante de acuerdo a las características y atributos que éstos presentan al momento de la evaluación. El modelo realiza un cruce de diferentes factores estructurales preexistentes del estudiante del ámbito socioeconómico y académico, tales como el sexo, quintil, comuna de origen, preferencia

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

de ingreso, dependencia del establecimiento educacional, notas de enseñanza media, carrera elegida, entre otras. Los resultados del modelo de deserción, son sistematizados en la plataforma institucional Intranet, siendo uno de los primeros antecedentes que permite monitorear, alertar y generar un modelo de intervención pertinente a las necesidades de los estudiantes y sus carreras.

5.1.2 Alerta Oportuna y Seguimiento

El sistema de seguimiento y alerta oportuna de la Universidad del Bío-Bío converge con el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, cuyas principales acciones son las inducciones. Éstas están orientadas a hitos durante el primer ciclo de vida universitaria buscando el logro de la autonomía académica, acompaña la transición de la educación media a la universidad y parte con una semana de inducción, que luego continúa con tres jornadas más durante el año. Las inducciones se realizan en las fechas acordadas en el calendario académico y se realizan de manera paralela para todos los estudiantes y carreras de la Universidad lo que permite dar alertas oportunas de manera universal. También existen periodos críticos para los estudiantes como son los de certámenes, exámenes, etc. Los estudiantes a través de las alertas son detectados tanto por su tutor o encargado de carrera, el cual además registra los casos críticos en una planilla de seguimiento otorgando un color particular a cada caso; un estudiante detectado se le debe otorgar un color rojo, una vez se realizan acciones para evitar su deserción y su caso es resuelto, se le debe otorgar el color verde. Si a pesar de realizar acciones el estudiante sigue en alerta se debe mantener en color rojo hasta resolverlo. Si un estudiante es ingresado al sistema de alerta oportuna y posteriormente deserta de la universidad, se le debe otorgar un color celeste, por el contrario, si un estudiante deserta de la universidad y no ingresó al sistema de alerta oportuna se le debe otorgar un color naranja. La planilla de seguimiento es la herramienta que tienen los encargados de carrera de ir monitoreando junto a sus tutores y el caso a caso para poder realizar acciones de manera oportuna y evitar posibles deserciones.

La primera alerta se realiza posterior a la semana de inducción, la cual tiene una duración de 3 días. Durante la realización de ésta solo se encuentran los estudiantes de primer año en la universidad y su objetivo es facilitar el proceso de transición de los estudiantes, mostrar las redes de apoyo, servicios de la universidad, conocer a sus compañeros y tutores. La alerta se da con los casos de estudiantes que faltan a los tres días de la semana de inducción, estos son detectados por el encargado de carrera posterior a la revisión de las listas de asistencia. Los estudiantes alertados son registrados en la planilla de seguimiento para que se realicen las acciones correspondientes tanto por el encargado de carrera como por el tutor. La acción del tutor es llamar telefónicamente al estudiante para saber su situación, mientras que la acción del tutor es realizar el primer contacto, dependiendo de la respuesta del estudiante, el encargado de carrera evalúa el color a otorgar. Los casos que no se logran resolver en este periodo deben seguir trabajándose con el tutor hasta lograr resolverlo con la ayuda de otras unidades de la universidad.

La segunda alerta se realiza post segunda inducción, cruzando los datos de asistencia a la segunda inducción, dado por los estudiantes ausentes a ésta, con los estudiantes que tienen menos del 70% de asistencia a las tutorías. Una vez cruzado los datos, el encargado de carrera registra nuevamente los casos en la planilla de seguimiento para posteriormente realizar acciones junto a sus tutores para poder resolverlos y otorgarles el color correspondiente.

La tercera alerta se realiza post inscripción de asignaturas para el segundo semestre académico, en donde un estudiante es alertado si no inscribe la asignatura del Programa Tutores y registrado en la planilla de seguimiento únicamente si su tutor lo estima pertinente. Existen estudiantes que consiguen tempranamente su autonomía académica por lo que no requieren recibir acompañamiento exhaustivo y estos no deben ser registrados en la planilla de seguimiento.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La cuarta y quinta alerta se realizan post tercera y cuarta inducción respectivamente, cruzando los datos de asistencia a la tercera y cuarta inducción, dado por los estudiantes ausentes a cada una de éstas, con los estudiantes que tienen menos del 70% de asistencia a las tutorías. Una vez cruzado los datos, el encargado de carrera opera de la misma manera que con las alertas pasadas.

La sexta y última alerta se realiza previo al periodo de exámenes finales de los estudiantes, en donde los tutores detectan los posibles casos de reprobación de asignaturas y el encargado de carrera registra en la planilla de seguimiento. Ambos generan estrategias para ayudar a la aprobación de asignatura y evitar la deserción de los estudiantes.

A su vez y complementando las alertas oportunas, se encuentra el seguimiento y monitoreo, que se enfoca en la evaluación, entrega de resultados y logro de indicadores institucionales propuestos por la universidad del Bío-Bío, a través de informes y reportes globales proporcionados por la Dirección General de Análisis Institucional, la cual se encarga de emitir informes relacionados a los resultados académicos, retención, promedio de notas de los estudiantes e indicadores de gestión institucional y el Programa Tutores, el cual se encarga de analizar la satisfacción y participación de los estudiantes beneficiarios en las acciones de transición y logro académico que el programa realiza.

Se establece que los estudiantes que participan en el PT, tienen una tasa de aprobación 82,7% y una tasa de retención 83,4% para la cohorte 2017 (DGAI 2018).

Tabla 1: Indicadores Institucionales Universidad del Bío-Bío

Indicadores Institucionales Universidad del Bío-Bío				
Nombre Indicador	Universo Aplicado	Indicador 2015	Indicador 2016	Indicador 2017
Tasa de Retención 1° año	Total Adm.	82,8%	84,7%	83,6%
	Programa T.	82,3%	84,4%	82,7%
Tasa de Aprobación 1° año	Total Adm.	86,7%	86,8%	85,8%
	Programa T.	84,2%	84,7%	83,4%
Promedio Calificaciones 1° año	Total Adm.	4,7	4,7	4,7
	Programa T.	4,6	4,6	4,6

Por otra parte, un dato utilizado en el seguimiento y monitoreo es la asistencia del PT, que para el año 2017 es un 72,1%.

Tabla 2: Asistencia Programa Tutores

Asistencia Programa Tutores				
Nombre Indicador		Indicador 2015	Indicador 2016	Indicador 2017
% Asistencia Total	Programa T.	74,2%	87,8%	72,1%

5.2 Resultados Obtenidos

5.2.1 En cuanto a las alertas oportunas

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La efectividad de las alertas oportunas se da por la cantidad de detecciones y acciones para resolver los posibles motivos de deserción de los estudiantes. Ambas instancias son vitales para guiar y acompañar a los estudiantes que presentan dificultades en diferentes ámbitos de la universidad. Es importante no solo detectar los posibles casos de deserción, si no también realizar acciones concretas que ayuden y orienten a los estudiantes.

El sistema de alerta oportuna presenta los siguientes resultados;

Tabla 3: Resultados actuales alertas oportunas.

Resultados Alertas Oportunas					
N° Alerta	Cantidad Detectados	Casos Resueltos	Casos No Resueltos	Retiros o Renuncias con acción	Retiros o Renuncias sin acción
1° Post Semana Inducción	156	122	13	4	17
2° Cruce participación II Inducción y <70° de asistencia	95	53	24	13	5
3° Alerta por Inscripción	77	11	39	20	7

5.2.2 En cuanto al seguimiento y monitoreo

El principal indicador asociado a las estrategias de acompañamiento para estudiantes de primer año, tiene relación con la retención de estudiantes, las que al ser diferenciadas por población, objetivo o cohorte, reflejan lo siguiente.

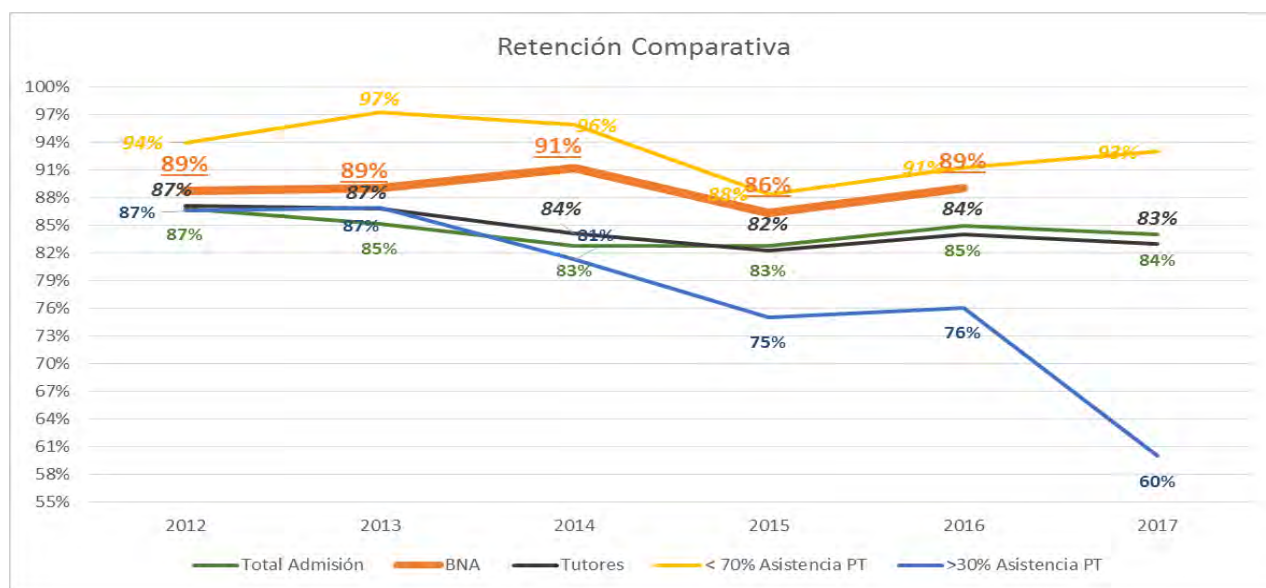


Figura 1: Retención Comparativa Programa Tutores

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Los estudiantes que tienen más de un 70% de asistencia al programa poseen una retención mayor que el total de la admisión y a su vez, los estudiantes que poseen menos de 30% de asistencia al programa poseen las tasas de retención más bajas.

El segundo indicador asociado a las estrategias de acompañamiento, dice relación con la tasa de aprobación de asignaturas de los estudiantes de primer año, por ello, se realiza seguimiento según población objetivo.

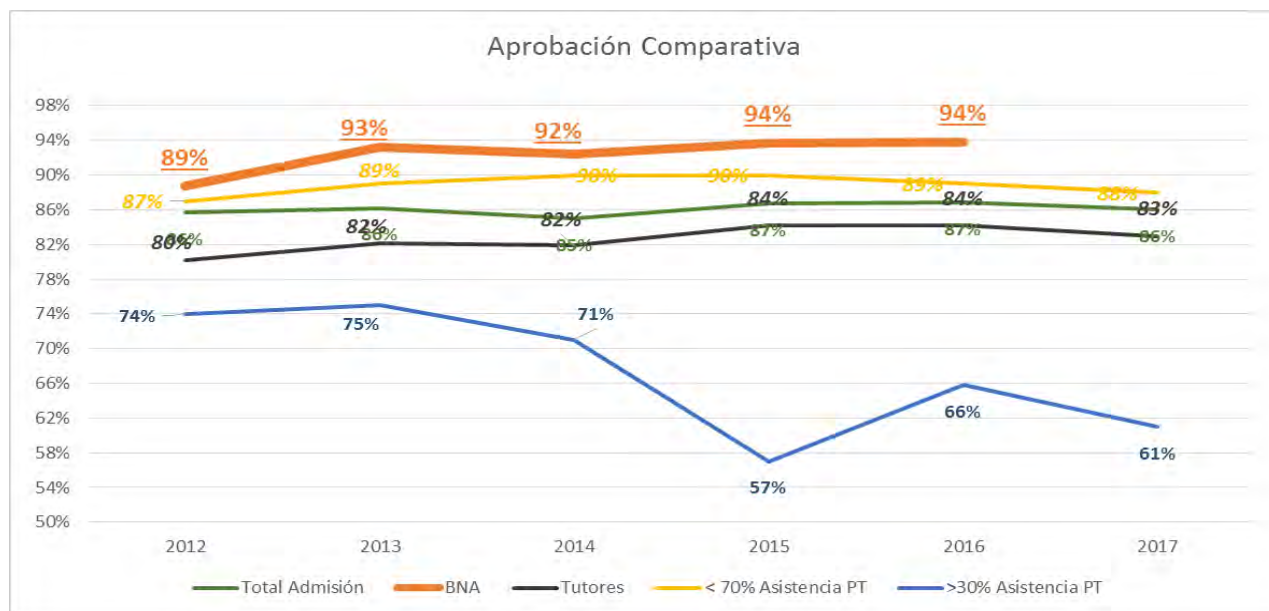


Figura 2: Aprobación Comparativa Programa Tutores.

Nuevamente los indicadores muestran que los estudiantes que tienen mayor asistencia al programa tienen mejores indicadores que los estudiantes que poseen menor asistencia.

6 Conclusiones

El Sistema de seguimiento y alerta oportuna del PT, cumple un rol fundamental para la detección y prevención de deserción de estudiantes de primer año, lo que apoya las acciones y esfuerzos de la institución para contribuir en la retención. El sistema ha tenido una evolución, según las necesidades e hitos importantes en la vida de un estudiante, siempre buscando aportar a la equidad y calidad educativa universal. El sistema se ha esmerado en generar una detección temprana y entrega de información al instante, necesarias para una intervención oportuna con el estudiante. Cabe detectar que el sistema no busca ser una herramienta predictiva, más bien, reporta situaciones al instante según el comportamiento de los estudiantes. Se destaca que cada año la asistencia del PT se mantiene en buenos porcentajes, siendo una de las acciones de la UBB con mayor desarrollo.

Como la asistencia al programa Tutores, medida en el sistema de seguimiento, ha resultado ser altamente importante en el éxito académico de los estudiantes, el sistema de alerta oportuna, ha sustentado en gran medida este indicador de asistencia, como factor crítico para la generación de sus alertas.

Los estudiantes que participan activamente en el Programa Tutores, desarrollan otras competencias que les permiten generar una mejor transición y adaptación a la vida universitaria y un mayor compromiso con sus aprendizajes, lo que seguramente aporta a sus mejores indicadores de retención

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

y aprobación de asignaturas por sobre el total de admisión. Según el Consejo Nacional de Educación (2017), la Universidad del Bío-Bío, se encuentra en 5° Lugar de retención de estudiantes de primer año de las universidades del consejo de rectores.

Referencias

Osorio, M y Gonzalez, P. (2017). Sistema De Alerta Y Acompañamiento Temprano Para Estudiantes De Primer Año De Campus Sur De La Universidad De Chile. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1578/2316>

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones de equidad universitaria*. Santiago de Chile: CINDA.

Centro de Estudios MINEDUC. (2012). *Serie de Evidencia: Deserción en la Educación Superior en Chile*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2017). *Indicadores de Retención y Duración*. Extraído el 16 de agosto de 2018. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2016>

Universidad del Bío-Bío. (2011). *Convenio de Desempeño “Integración Social y Éxito Académico de los alumnos de la Universidad del Bío-Bío”*. Concepción. Extraído el 9 de septiembre de 2015. <http://www.youblisher.com/p/161676-Informe-Final-Convenio-de-Desempeno/>

Dirección de Admisión, Registro y Control Académico Universidad del Bío-Bío. (2018) *Cuestionario de Caracterización Admisión Universidad del Bío-Bío*.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO UDEC A ESTUDIANTES PROVENIENTES DE CONTEXTO DE VULNERABILIDAD.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Espinoza Candia, Jessica
Novoa Mora, Felipe.
Borzzone Valdebenito, María.
Moraga Villablanca, Felipe.
Aravena Vega, Marcela.
Universidad de Concepción, Chile.
jessicaespinoza@udec.cl

Resumen. El presente estudio de caso describe el acompañamiento brindado en la Universidad de Concepción (UdeC), a 176 estudiantes provenientes de liceos vulnerables adscritos al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en el año 2017, sus resultados y satisfacción de los beneficiarios con el apoyo recibido. El modelo PACE-UdeC contempla 5 etapas; etapa de contextualización y preparación para la Educación Superior, etapa de inducción de los estudiantes y formación de vínculo con los tutores pares, etapa de diagnóstico de los beneficiarios, etapa de acompañamiento, adaptación e intervención psicosocial y etapa de seguimiento alerta temprana. Los principales resultados del acompañamiento muestran que los estudiantes evalúan como beneficiosos los apoyos recibidos, dándole un 87.1% de satisfacción general al programa, siendo los apoyos mejor evaluados el brindado por el tutor par, seguido por las visitas formativas y los materiales de estudio. Actualmente, en el año 2018, un 69,3% (n=122) continúa siendo alumno regular y un 30,6% (n=54) ya no continúa sus estudios. Al ser el porcentaje de retención promedio de la universidad de un 82,3%, y siendo el rendimiento académico como el motivo más señalado por los estudiantes, se hace necesario reformular esta línea de apoyos para el acompañamiento de la cohorte 2018, a pesar del alto porcentaje de satisfacción de sus usuarios. Dentro de las modificaciones se encuentra un sistema de incentivos asociados a la participación en los acompañamientos académicos y la generación un Sistema de Alerta Temprana (SAT) más eficiente. Este estudio permite ir mejorando los procesos de acompañamientos de programas orientados a estudiantes provenientes de contextos vulnerables y contribuye a que otras instituciones de educación superior, que reciban estudiantes PACE o de programas similares, puedan contar con experiencias comparables que les permitan tomar mejores decisiones.

Palabras clave: Acompañamiento Académico, Acompañamiento Psicosocial, Retención

1. Introducción

El ingreso de los estudiantes a la Educación Superior en Chile ha ido en aumento en los últimos 5 años, es así como el año 2017 ingresaron 1.176.727 estudiantes a la Educación Superior (SIES 2017), producto de lo anterior, desde el año 2012 las políticas públicas de Educación Superior se han enfocado en la retención del primer año y en la duración real de las carreras. La retención de primer

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

año, por su parte, ha sido uno de los indicadores más utilizados a nivel internacional para evaluar la eficiencia de la Educación terciaria, la información más actualizada en Chile señala que el año 2016, el promedio nacional de esta cohorte fue de un 72,4% (SIES, 2018); mientras que la duración promedio de carreras profesionales ese mismo año fue de 9,6 semestres (SIES, 2017).

El crecimiento en la matrícula de educación terciaria se debe también a programas que ha impulsado el Ministerio de Educación (Mineduc) como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual asume en sus definiciones que los estudiantes beneficiarios probablemente tendrán mayores dificultades en el ingreso, mantención y titulación de una carrera, por lo que postula dentro de sus objetivos facilitar el progreso de los estudiantes a través de actividades de acompañamiento (Mineduc, 2018; Mineduc, 2015). En este contexto, tal como lo señalan Fuentes y Matamala (2015) ha existido un cambio en el paradigma de la Educación Superior, donde las instituciones educativas deben preocuparse no solo de la admisión, si no del proceso, la igualdad de oportunidades y la equidad para favorecer su transcurso en la universidad.

El PACE además genera un sistema de admisión especial para los estudiantes de los Liceos adscritos, en donde las Universidades adheridas al programa generan cupos especiales que no toman en cuenta los puntajes de las Pruebas de Selección Universitarias (PSU). Aquellos estudiantes que cumplieron los requisitos del programa quedan en la categoría de “PACE Habilitados”, es decir, son aquellos estudiantes que podrán tener el beneficio del acompañamiento porque tienen cursado tercer y cuarto año en un establecimiento educacional adscrito, egresaron de cuarto medio el año anterior dentro del 15% mejor de su generación, u obtuvieron un ranking de notas igual o superior a 703 puntos para la admisión (Mineduc, 2015). En este sentido el PACE tiene un gran desafío, donde tal como lo señalan Espinoza & González (2015), ya que en Chile los estudiantes vulnerables que ingresan a la Educación Superior, deben enfrentar dos grandes desafíos que se traducen en su situación socioeconómica, y por otra parte, la escasa cobertura curricular de los contenidos en la Enseñanza media,

En la Universidad de Concepción (UdeC), desde el año 2010 la Dirección de Docencia y el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) se han hecho cargo de programas que entregan acompañamiento académico y psicosocial a los estudiantes de primer año. Los diagnósticos de ingreso aplicados por la UdeC a los estudiantes nuevos, donde ingresan cada año más de 5000 estudiantes; hacen referencia a que los estudiantes presentan una alta vulnerabilidad académica, debido a desventajas formativas, demográficas y socioeconómicas. Esta información se demuestra a través de los datos del Sistema de Administración Curricular (SAC), donde se obtiene que un 66% de estudiantes de primer año, provienen de los quintiles 1, 2 y 3; habiendo casi la mitad de la cohorte (cercano al 50%) que pertenece al quintil 1 y 2; esto ha sido relativamente constante en los últimos 6 años. Además, los resultados de las pruebas diagnósticas institucionales demuestran una carencia en el manejo de contenidos mínimos para llevar a cabo exitosamente el primer año; lo que se traduce en bajas tasas de aprobación de asignaturas.

Programas como Pro-UdeC (Propedéutico), Becas de Nivelación Académica (BNA) desde el año 2012 al 2016, Convenios de Desempeño (CD), Programas de Mejoramiento (PM UCO 1405), y el PACE, han articulado el camino hacia el mejoramiento de la retención del primer año; tanto en carreras críticas con bajas tasas de retención y titulación, como es el caso del programa UCO 1405, como en el acompañamiento a la adaptación a la Educación Superior a través de tutorías pares como es el caso de la BNA y el PACE. Cabe destacar, que programa PACE UdeC el año 2016 interviene 18 colegios de la Región del Bío-Bío, los cuales tienen un promedio del 92.5% de vulnerabilidad.

2. Metodología

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

El presente estudio posee una metodología de tipo cualitativa cuyo objetivo fue describir el acompañamiento brindado por la Universidad de Concepción (UdeC) a los estudiantes provenientes de los Liceos adscritos al PACE que se matricularon en esta casa de estudios el año 2017. Se presenta el modelo, la satisfacción de sus usuarios y los índices de retención de primer año. Como técnica de producción de información se utilizaron encuestas de satisfacción, dos focus group y datos cuantitativos del Sistema de Administración Curricular (SAC) de la UdeC.

3. Resultados

Descripción del modelo de acompañamiento

La Universidad de Concepción, desarrolló un plan de apoyo basado en los términos de referencia dados por el Mineduc y en la experiencia obtenida en los 5 años de implementación de la Beca de Nivelación Académica (BNA) para los estudiantes del programa PACE, cuya primera cohorte en la UdeC fue el año 2017, en donde ingresaron 176 estudiantes provenientes de establecimientos adscritos al programa a nivel nacional. A continuación, se presenta una tabla con la caracterización de ingreso de los beneficiarios:

Tabla 1. Caracterización Cohorte PACE 2017, según sistema de ingreso.

Tipo de admisión	Frecuencia	Porcentaje
Admisión Regular	72	40,9%
Admisión Especial PACE	94	53,4%
Otros Sistemas de Admisión	10	5,7%
Total	176	100%

Fuente: Estudios Estratégicos UdeC.

Tabla 2. Caracterización Cohorte PACE según resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Promedio PSU Mat. y Leng.	Admisión Regular	Admisión Especial PACE	Otro Sistema de Ingreso
Menos de 499 puntos.	4	37	2
500-599 puntos.	42	42	5
600-649 puntos	18	11	2
650-850 puntos	10	5	0

Fuente: Estudios estratégicos UdeC. Nota: La tabla 2 considera un total de 178 estudiantes; ya que también considera a dos estudiantes con baja neta, es decir, que a pesar de haberse matriculado nunca asistieron a clases.

El programa de acompañamiento diseñado para la cohorte 2017 del PACE contempló las siguientes etapas:

1. Etapa de contextualización y preparación a la Educación Superior

Esta etapa se subdivide en dos grandes núcleos.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

El primer núcleo implica la detección de necesidades de los establecimientos que el PACE UdeC acompaña; por esta razón, el equipo realizó un levantamiento de necesidades de los estudiantes de estos establecimientos, llegando a concluir sobre la importancia de preparar a los estudiantes en el proceso de acreditación socioeconómica, en la postulación a la educación superior y en el período de matrícula. Para cumplir estos objetivos, se realiza un catastro, a través de las municipalidades, de los beneficios correspondientes a las 17 comunas de los liceos, además de planificar talleres para los 1453 estudiantes (estudiantes de 4to. medio liceos PACE UdeC 2016). Dentro de las acciones realizadas se encuentra la realización de talleres en la UdeC donde se entregaba información de beneficios estudiantiles del MINEDUC, además de becas complementarias de JUNAEB y de las municipalidades a las cuales pertenecen los estudiantes. Junto con esto, se expusieron los principales sistemas de admisión especial de la UdeC, según naturaleza de la población objetivo (Científico humanista, TP, colegios vulnerables, buen rendimiento en la enseñanza media, ascendencia indígena, entre otros). Por otro lado, se realizó un apoyo a través de un Programa de Intervención Breve (PIB) en cada establecimiento PACE acompañado por la UdeC, el cual consistía en acompañamiento directo en la postulación a la Educación Superior, tanto por vía regular, como por vía especial PACE. Esto se realizó entre los meses de octubre de 2016 y enero 2017.

El segundo núcleo tiene que ver con el llamado de tutores pares; este proceso se realiza entre los meses de noviembre y diciembre 2016; y enero 2017. Se realiza un llamado a estudiantes de curso superior de la UdeC que quieran apoyar a estudiantes de primer año. Los postulantes pasan por un periodo de postulación, selección y capacitación a través de los profesionales del CADE. La capacitación consiste en 8 horas cronológicas y los contenidos están basados en el modelo de aprendizaje servicio, detección de factores protectores y de riesgo, teorías de la comunicación y actividades orientadas al apoyo y necesidades de estudiantes primer año. Lo que se espera, es que el tutor par sea un estudiante comprometido con la universidad, empático, proactivo, responsable, tolerante a la frustración y con conocimiento de su entorno y de las redes de derivación.

2. Etapa de inducción de los estudiantes y formación de vínculo con los tutores pares

Con el objetivo favorecer la adaptación a la vida universitaria, facilitar las estrategias de aprendizaje, nivelar contenidos y generar un vínculo entre los tutores pares y los beneficiarios, se desarrollan actividades de acompañamiento la semana antes del ingreso regular de los estudiantes UdeC, en donde se recibe a los beneficiarios del PACE en los tres Campus de la UdeC (Concepción, Chillán y Los Ángeles). Dentro de las actividades se encuentran la Bienvenida oficial, el encuentro con tutores, apoyo académico, juegos de universidad, juegos de ciudad, acompañamiento y nivelación académica con docentes, talleres de estrategias de aprendizaje, entre otras, Borzone et al. (2017).

3. Diagnóstico de los beneficiarios

Para conocer el perfil de los estudiantes y cómo apoyarlos durante el acompañamiento de primer año, se sistematizan los siguientes diagnósticos que aplica la UdeC a todas las cohortes de estudiantes nuevos, y otros específicos para los estudiantes PACE:

- Diagnóstico UdeC para estudiantes que ingresan a primer año: para toda la cohorte UdeC se aplican pruebas de Matemática y Lectum (Lenguaje y Comprensión Lectora), además de los instrumentos PEYDE (Habilidades Sociales) y SCHMECK (estilos de aprendizaje); dependiendo de la carrera se agregan diagnósticos de Física, Química o Biología.
- Pruebas diagnósticas pre-test y post-test PACE: en la semana de Inducción de los beneficiarios, se aplican diagnósticos de matemática, física, química, biología y comprensión Lectora. Las primeras pruebas, se aplican iniciando la semana de inducción y de acuerdo con

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

sus resultados se interviene tempranamente a los estudiantes en la nivelación de esta semana. Para evaluar lo aprendido se realiza el post-test al término de ésta.

- Entrevista individual con profesionales CADE: Para conocer más a fondo al estudiante beneficiario, fortalecer el vínculo de éste con el programa PACE y sus profesionales, resolver dudas, evaluar tempranamente factores de riesgo y protectores del estudiante, e informar beneficios del programa, es que el equipo de profesionales del CADE (Psicólogos y Trabajadores Sociales) realiza una entrevista con cada uno de los beneficiarios. Esta entrevista diagnóstica es semiestructurada y cuenta con focos temáticos que permiten recabar información asociada a diversas áreas, por ejemplo, aspectos personales, familiares, socioeconómicos, demográficos, de salud del estudiante y su grupo familiar, redes personales y sociales, aspectos vocacionales y de financiamiento estudiantil. Esta entrevista permite una primera aproximación del profesional con el estudiante, además de derivar tempranamente según sus necesidades. Cada entrevista tiene una duración aproximada de 40 minutos y se realizan en el mes de marzo y las primeras semanas de abril de cada año.

4. *Etapa de Acompañamiento, adaptación e intervención Psicosocial*

En esta etapa se contemplan dos líneas de acción derivadas del resultado de los diagnósticos:

- a. Líneas de acción transversal:
 - Acompañamiento académico y psicosocial de tutores pares: todos los estudiantes beneficiarios están a cargo de un tutor (estudiante de curso superior) capacitado y seleccionado por CADE, el cual, pertenece a la misma carrera o facultad y tiene 5 estudiantes beneficiarios a cargo. El tutor es el encargado de establecer un vínculo de confianza con los estudiantes PACE, ser la primera línea de intervención en factores de riesgo, e informar semanalmente a los profesionales CADE sobre los estudiantes a cargo o casos críticos que se deben intervenir profesionalmente (informe reporte semanal). Además, debe realizar un acompañamiento académico según las necesidades de los estudiantes mínimo 2 veces al mes (informe de reporte académico; el cual se informa a través de reportes hacia su profesional a cargo).
 - Actividades recreativas y de sentido de pertenencia: Para cumplir los objetivos del programa, se hace imprescindible que los estudiantes creen y formen un sentido de pertenencia hacia la casa de estudios (UdeC). Las actividades que se contemplan dentro de este ítem son: celebración del aniversario de la UdeC, paseos recreativos, celebración de fiestas patrias y cierre del programa.
 - Beneficios: Todos los estudiantes PACE accedieron a una serie de beneficios, entre ellos la beca de librería (sujeto a cumplimiento con el programa), set de útiles escolares, atención individual de psicólogo educativo, atención individual de trabajador social, uso de sala de estudio exclusiva para estudiantes del PACE, asistencia a talleres psicoeducativos y sociales, entre otros.
- b. Líneas de acción focalizada: según los resultados de los diagnósticos se deriva a los estudiantes a distintas acciones, tales como:
 - Reforzamiento académico de matemática, lectoescritura o física con un docente especializado que se preocupa de nivelar y repasar los contenidos de la universidad.
 - Intervención profesional: luego de la aplicación de los diagnósticos, se sistematiza la información de cada estudiante y se realiza un plan de acción individual de acuerdo a problemáticas de riesgo; tales como acceso preferencial a nivelación académica de matemática, física y lectoescritura a cargo de un docente especializado, intervención psicológica intervención de trabajador social, derivación según necesidad a centros internos de la Universidad, o externos (trabajo en red).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

5. Seguimiento y alerta temprana:

El diseño del programa contempla un sistema de seguimiento y alerta temprana, el cual funciona durante todo el año con distintos actores dependiendo la época académica.

- Informe semanal de tutores pares a profesionales CADE.
- Retroalimentación y guía de intervención semanal de profesionales CADE a tutores pares: retroalimentación vía correo electrónico del informe elaborado semanalmente por el tutor par.
- Informe académico de tutores pares.
- Reporte académico informal de tutores: los tutores cuentan con una plataforma en donde suben las notas de los beneficiarios. El uso de esta plataforma es de uso de los profesionales CADE y sirve para derivar estudiantes al acompañamiento académico docente, además de ser una alerta temprana del rendimiento académico de los estudiantes PACE, puesto que los sistemas formales de la universidad SAC no siempre se actualizan con la periodicidad adecuada, lo que no permite un seguimiento constante del equipo.
- Reuniones mensuales con tutores pares: Reuniones informativas, de coordinación o de reflexión de acciones de tutores pares con equipo de profesionales CADE.
- Informe semestral del tutor par.
- Evaluación de satisfacción semestral: cada semestre el equipo CADE elabora una encuesta de satisfacción online donde se evalúan todos los aspectos del programa (tutores pares, nivelaciones docentes, actividades recreativas, beneficios, etc), esta información sirve para mejorar las intervenciones.
- Informe semanal de docentes académicos: semanalmente cada docente prepara un informe hacia los profesionales CADE de los estudiantes que han asistido a las actividades académicas, y los principales contenidos vistos.
- Encuesta de satisfacción de acompañamientos académicos docentes: aplicada 1 vez al mes.
- Registro de asistencia a atenciones individuales, nivelaciones y acompañamientos académicos, charlas y talleres CADE.
- Encuesta de satisfacción a actividades grupales CADE.
- Informe académico semestral (curricular) a través de SAC institucional, en donde se extrae la situación académica por asignatura, créditos aprobados y situación académica de cada estudiante una vez terminado cada semestre.
- Focus Group sobre percepción del primer año.

Percepción de los estudiantes con el programa

Dentro de las evaluaciones de satisfacción aplicadas a los estudiantes, éstos evalúan como beneficiosos los apoyos recibidos, dándole un 87.1% de satisfacción general al programa, siendo los apoyos mejor evaluados el brindado por el tutor par, donde se evaluaba su rol académico, su responsabilidad, su capacidad de generar un ambiente propicio de estudio, y su percepción de vinculación personal, obteniendo un 95% de satisfacción como ítem total.

Además, valoran sobre un 93% las visitas y actividades formativas y de sentido de pertenencia, y la disponibilidad de útiles escolares y beca de librería.

Por otro lado, los resultados del focus group nos señalan la percepción del primer año de los estudiantes, donde explican las principales fortalezas y debilidades en este periodo:

- Dificultades percibidas en el primer año: aumento en la exigencia y mayor cantidad de estudio, cambio de ciudad y falta de habilidades sociales,
- Obstaculizadores del rendimiento académico: estar lejos de la familia, mayor exigencia en la carrera, rápido ritmo de clases y falta de hábitos de estudio.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

- Apoyo en la Enseñanza Media: confusión de la información entregada sobre beneficios PACE, conciencia de que el programa PACE se encuentra en construcción y claridad sobre beneficios universitarios.
- Facilitadores del rendimiento académico: apoyo de la familia de origen, apoyo del tutor par, apoyo de los profesionales CADE, vocación por la carrera, expectativas positivas de la carrera y responsabilidad.

Actualmente, en el año 2018, un 69,3% (n=122) continúa siendo alumno regular y un 30.7% (n=54) ya no continúa sus estudios, porcentajes muy bajos respecto de la retención de la Universidad que alcanza un 82,3%.

Finalmente, dentro de los principales motivos señalados por los estudiantes como causal de abandono se menciona (por orden de relevancia) el bajo rendimiento académico, las dudas vocacionales, los problemas de adaptación, problemas socioeconómicos y motivos de salud personal y familiar.

4. Conclusiones

El modelo aplicado a los estudiantes PACE Cohorte 2017, cuyo objetivo consistía en realizar un acompañamiento durante el primer año a la Educación Superior, y lograr la mantención de los estudiantes en ésta, no presenta resultados satisfactorios de retención, comparado con otros programas de articulación de la Universidad de Concepción. Dentro de las principales discusiones, encontramos que el modelo fue diseñado e implementado para estudiantes de contexto socioeconómico vulnerable, pero que entran a la Universidad por vía regular (Sistema Único de Admisión); en cambio, gran parte de los estudiantes de la cohorte PACE, entra por el sistema de admisión especial. Si analizamos los resultados de la cohorte según vía de ingreso, encontramos que un 76,4% de los estudiantes que ingresa por vía regular, se mantienen en la universidad, un 63,8% de los estudiantes de la cohorte por vía de ingreso sistema especial PACE aún cursa estudios en la UdeC, y un 80% de estudiantes PACE con otra vía de Acceso se mantienen estudiando. A pesar de lo anterior, en las encuestas de satisfacción se observa un promedio sobre un 87% de satisfacción con el programa, destacándose la labor del tutor. Además, la información cualitativa de los Focus Group vuelve a reforzar la valoración de los estudiantes hacia el programa y cómo el rendimiento académico es su principal falencia en el primer año.

Dados estos resultados, y el aprendizaje obtenido con la cohorte PACE se ha reformulado el programa de intervención y acompañamiento para la cohorte 2018, en donde se ha implementado un sistema de incentivos asociados a la participación en los acompañamientos académicos y la generación un sistema de alerta temprana más eficiente. Este estudio permite ir mejorando los procesos de acompañamientos de programas orientados a estudiantes provenientes de contextos vulnerables y contribuye a que otras instituciones de educación superior, que reciban estudiantes PACE o de programas similares, puedan contar con experiencias comparables que les permitan tomar mejores decisiones.

Referencias

Borzzone, A., Moraga, F., Chiang, M., Espinoza., J, Aravena, M. & Novoa, F. (2017). Proceso de inducción a estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Concepción. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 1, 5-18.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Ministerio de educación. (2015). Fundamentos del PACE. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado en http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5465&id_contenido=34441

Sistema de Información de Educación Superior. (2018). Informe de retención 1er año de pregrado cohortes 2012-2016. Recuperado en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20de%20retencion_sies_2017.pdf

Sistema de Información de Educación Superior. (2017). Informe duración real y sobreduración de carreras o programas generación titulados y graduados 2012 – 2016. Recuperado en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/duracion_sobreduracion/duracion%20real%20y%20sobreduracion%20de%20las%20carreras_2017_sies.pdf

Espinoza, O., & González. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior. En A. Bernasconi, & A. Bernasconi (Ed), La Educación Superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis. Santiago de Chile: Colección Educación Superior, Ediciones UC.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ACOMPANAMIENTO ACADÉMICO TUTORIAL A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE INGENIERÍAS CIVILES CON ALTA DESERCIÓN.

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

Moraga Villablanca, Felipe
Borzzone Valdebenito, Maria
Espinoza Candia, Jessica
Aravena Vega, Marcela
Novoa Mora, Felipe
Universidad de Concepción – Concepción, Chile
felipe.moraga.v@gmail.com

Resumen. Es común que durante los primeros semestres en la universidad se presente un alto índice de abandono asociado factores como económicos, académicos, motivacionales, y las percepciones y análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria (Alvarez, Callejas, Griol, Durán, 2017; Díaz, 2009). Una de las estrategias más difundidas en el contexto universitario es la acción tutorial, entendida como una acción destinada a implementar actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y disminuir probabilidades de abandono (Baggini y del Valle, 2017). A partir de esta problemática, en el año 2018 se implementó un sistema de apoyo con tutores pares orientado a reforzar contenidos de la asignatura Introducción a la Matemática Universitaria (IMU) a los estudiantes que ingresaron a las tres carreras de ingeniería con la mayor tasa de abandono de primer año. El objetivo de este estudio fue describir los apoyos brindados y analizar resultados de la intervención realizada. La metodología fue de tipo cuantitativa, donde se analizaron los resultados en la asignatura IMU comparándola con los de las cohortes anteriores y se contrastaron con los niveles de asistencia a los acompañamientos, finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes que participaron de éstos. Respecto a los resultados, se observa un aumento en la aprobación de estudiantes en la cohorte 2018 que participan del acompañamiento y una relación significativa entre asistencia y rendimiento académico ($\text{sig} < 0,001$; $p = ,302$). Además, se aprecia que los estudiantes que no asistieron aprueban en un 20%, mientras que los que asistieron a más de un 66% de las sesiones aprueban en un 48%. Los estudiantes valoran el apoyo otorgado por los tutores pares y el formato personalizado del acompañamiento, a su vez los estudiantes dicen sentirse mejor preparados y perciben que pueden aprender nuevas formas de aproximarse a los contenidos y así alcanzar una comprensión más adecuada. Los resultados de este estudio contribuyen a la mejora de los procesos de intervención institucional a través de tutorías pares, tanto para los estudiantes de ingenierías como en otros contextos, son un aporte a la hora de tomar decisiones y planificar futuras acciones de intervención enfocadas a apoyar la permanencia en la educación superior.

Palabras claves: Tutoría par, Abandono universitario, Acompañamiento académico, Ingeniería Civil.

1.-Introducción

Uno de los principales desafíos que viven actualmente las instituciones de educación superior es lograr disminuir sus índices de abandono estudiantil. Existe consenso desde los diversos modelos de estudio del abandono en educación superior, en considerar los primeros años como los más probables de abandono, teniendo mayor relevancia en los estudios sobre este tema, el rendimiento académico, la motivación por el estudio y la adaptación académico social (Alvarez, Callejas, Griol, Durán, 2017). Dentro de los factores asociados al abandono de estudiantes en Chile, se encuentran el puntaje obtenido en la Prueba de selección universitaria (PSU), la preferencia de postulación de la carrera estudiada y el ingreso económico familiar (Díaz, 2009).

En relación a las carreras de ingeniería, la deserción es alta (Peña-Calvo, Inda-Caro, Rodríguez-Menéndez, y Fernández-García, 2016), existiendo una mayor probabilidad de abandono en los tres primeros semestres, comenzando a disminuir constantemente esta probabilidad durante los otros. Se ha encontrado una relación importante entre el rendimiento académicos en matemáticas y el abandono de la carrera de Ingeniería en estudiantes universitarios de Argentina (Ferrero y Oloriz, 2015).

Una de las estrategias más difundidas en el contexto universitario para disminuir el abandono, es la acción tutorial, entendida como una acción pedagógica y social destinada a implementar actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y disminuir probabilidades de abandono (Baggini y del Valle, 2017). Este tipo de intervenciones se considera positiva por brindar acompañamiento académico y retroalimentación directa y personalizada (tinto, 2010; Vega, Ferrat, Busoch, 2014), siendo una estrategia recomendada en los primeros años de ingeniería como forma de facilitar la adaptación y aprendizaje de los estudiantes noveles (Graffigna et al., 2014).

Durante el primer trimestre del año 2018 el Centro de Apoyo al de Desarrollo del Estudiante de la Universidad de Concepción (CADE-UdeC) en conjunto con la Unidad de Educación en Ingeniería (UDEI), implementaron un plan de acompañamiento tutorial de la asignatura Introducción a la Matemática Universitaria (IMU) para los estudiantes noveles de las tres carreras de ingeniería civil con el mayor porcentaje de abandono en primer año en las cohortes 2016 y 2017.

Estas carreras se caracterizan por recibir estudiantes con menor promedio en el Puntaje Ponderado de postulación (Puntaje obtenido al ponderar los resultados en la enseñanza secundaria y en la PSU) y en la PSU específica de matemáticas de las 13 ingenierías civiles que imparte la UdeC (ver Tabla1 y Tabla 2). Estas carreras también son las que presentan el mayor porcentaje de abandono en primer año en la Facultad de Ingeniería durante el periodo 2017 (Ver tabla 3).

El objetivo del acompañamiento fue desarrollar un plan que favoreciera la adecuada inserción y rendimiento académico de los estudiantes de primer año de las carreras con mayor abandono y reprobación de primer año en la asignatura de IMU de la facultad de Ingeniería.

El acompañamiento fue realizado por tutores para durante el periodo comprendidos entre marzo y mayo del 2018 y su población objetivo fueron los 167 estudiantes que cursaban IMU este trimestre y

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

pertenecían a una de las tres carreras focalizadas (En Tabla 2, se presentan la distribución por Carrera). El plano comprendía una reunión presencial de dos horas pedagógicas semanales y fue realizado por 12 monitores, quienes tenían bajo su tutela un grupo de entre 13 y 14 estudiantes noveles. Estos monitores fueron seleccionados por la UdeI en base a sus calificaciones y perfil. Contaron con una capacitación de 10 horas, desarrollada por psicólogos educacionales y pedagogos del área de las matemáticas. Semanalmente, los monitores reportaban a un profesional del CADE la asistencia e información relevante sobre el acompañamiento desarrollado. Cuando un estudiante no asistía en dos ocasiones consecutivas sin justificarse, se le solicitaba al jefe de carrera que le enviará un mail, pero la participación de los estudiantes era voluntaria.

2.- Metodología

El objetivo de este estudio fue describir los apoyos brindados y analizar resultados de la intervención realizada. La metodología fue de tipo cuantitativa, donde se analizaron los resultados en la asignatura IMU comparándola con los de las cohortes anteriores y se contrastaron con los niveles de asistencia a los acompañamientos, finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes que participaron de éstos al finalizar el trimestre.

Las tres carreras focalizadas fueron seleccionadas por contar con el menor promedio ponderado en la PSU y en la específica de matemáticas, además de ser las ingenierías civiles con la menor tasa de retención en primer año (Ver tabla 1, 2 y 3).

La población objetivo del estudio fueron los 167 estudiantes que cursaban la asignatura IMU en el primer trimestre y que pertenecen a una de las tres carreras focalizadas. Los participantes fueron los 111 estudiantes que asistieron al menos una vez en el trimestre a los acompañamientos, siendo el 76,8% de la población.

Tabla 1
Puntajes de ingreso de las tres carreras focalizadas años anteriores

	2016					2017				
	N	PPOND		Psu_Mat		N	PPOND		Psu_Mat	
		Prom	D.S	Prom	D.S		Prom	D.S	Prom	D.S
Facultad Ingeniería	969	668.7	44.9	666.3	53.8	961	667.1	48.2	662.0	58
Ingeniería 1	55	590.4	27.8	605.1	47.3	54	587.6	35.3	617.4	43.8
Ingeniería 2	75	664.6	38.1	658	55.5	69	657	42	651.3	59.2
Ingeniería 3	56	610.2	32.3	639	50.9	51	595.8	42.1	621	43.9

Tabla 2.
Puntajes de ingreso de las tres carreras focalizadas año 2018.

2018			
	N	PPOND	Psu_Mat

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

		Prom	D.S	Prom	D.S
Facultad Ingeniería	998	659.8	80	660	58.6
Ingeniería 1	56	596.9	33.7	605.8	39.3
Ingeniería 2	64	673.6	35.9	657.1	56.1
Ingeniería 3	47	570.9	98.6	595.7	55

Tabla 3.
Porcentaje de Permanencia cohorte 2017.

	Permanencia	Abandono
Ingeniería 1	51	49
Ingeniería 2	68.9	31.4
Ingeniería 3	56.9	43.1
Facultad	74.9	25.2

Para analizar la relevancia de la asistencia al acompañamiento en la aprobación de IMU, se realiza una asociación de variables mediante el coeficiente Spearman y se generaron 4 rangos de asistencia: No asiste; Asistencia baja, menor al 33,3% de asistencia (1 a 3 asistencias), Asistencia moderada, entre el 33,3% y el 66% de asistencia (4 a 6 asistencia) y Asistencia alta, más del 66% de asistencia (más de 6 asistencias).

La encuesta de satisfacción cuenta con un apartado tipo likert con 15 ítems agrupados en tres dimensiones: Satisfacción general con el acompañamiento, Satisfacción con el desempeño del monitor y Satisfacción con el ambiente de acompañamiento. En cada ítem los estudiantes podían puntuar su grado de acuerdo de 1 a 5, siendo el valor 5 el máximo grado de acuerdo y 1 el máximo grado de desacuerdo. Además, la encuesta comprende un componente cualitativo en la cual se les solicitaba a los estudiantes que señalaron fortalezas y aspectos a mejorar del apoyo recibido.

La encuesta fue desarrollada por los equipos responsables de la intervención, con el objetivo específico de evaluar este acompañamiento, y se diseñó en base a las encuestas utilizadas en otros acompañamientos con características similares).

3.-Resultados.

La participación de los estudiantes a las sesiones planificadas fue diversa según la carrera. En la Tabla 4, se presenta la cantidad de estudiantes asistentes por carrera y el promedio de participación entre los asistentes.

Tabla 4.
Distribución de estudiantes y asistencia.

		Participantes		Promedio asistencia participantes
--	--	---------------	--	-----------------------------------

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

	Estudiantes en cohorte	N	%	Sesiones planificadas	N	%
Ingeniería 1	56	36	64.2	9	5,2	57.7
Ingeniería 2	64	56	87.5	9	6,9	77.7
Ingeniería 3	47	18	38.3	9	4,9	54.4

Al categorizar a los estudiantes según su asistencia, se observa que cerca de la mitad de los estudiantes mantuvo una participación regular o alta en los acompañamientos. En la tabla 5, se presenta la distribución de los estudiantes según su asistencia.

Tabla 5
Asistencia estudiantil

Categoría	N° de estudiantes	%
No asiste (0).	53	32.3
Asistencia baja (1 a 3 sesiones).	29	17.4
Asistencia moderada (4 a 6 sesiones).	37	22.2
Asistencia alta (más de 6 sesiones).	45	26.9
perdidos	3	1.8
Total.	167	100

Al comparar los resultados de las cohortes de las tres carreras intervenidas, solo se logra identificar una diferencia positiva en la aprobación en “Ingeniería 2”. En la Tabla 6, se presentan la cantidad de estudiantes aprobados y reprobados en las cohortes 2016, 2017 y 2018 de las carreras focalizadas.

Tabla 6.
Distribución de aprobación de asignaturas.

Carrera/Cohorte	2016		2017		2018	
	Aprobados	Reprobados	Aprobados	Reprobados	Aprobados	Reprobados
Ingeniería 1	11 (20%)	44 (80%)	13 (25%)	39(75%)	11(20,4)	43 (79,6%)
Ingeniería 2	36 (52,2)	33 (47,8)	21 (36,8%)	36(63,2%)	30(49,2%)	31(50,8%)
Ingeniería 3	13 (24,1)	41 (75,9)	13 (26%)	37 (74%)	7(15,6)	38 (84,4%)
TOTAL	60(33,7)	118(66,3)	55(32,2)	112(67,8)	48(30)	112(70)
Facultad	553 (56.8)	421(43.2)	554(59.6)	375(40.1)	515(47.4)	464(52.6)

Al evaluar la relación entre la asistencia y el rendimiento en IMU en los estudiantes participantes, se obtiene una relación significativa, positiva y débil; sig<0,001; p=,306. En la tabla 7, se presentan los resultados obtenidos en el Análisis de Correlación de Spearman.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla 7.
Relación asistencia con promedio IMU.

Relación asistencia con promedio IMU.			Not_IMU
Spearman's rho	Asistencia	Correlation Coefficient	,306**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	109

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Al comparar los porcentajes de aprobación en la asignatura Introducción a la Matemática Universitaria se observa una relevante diferencia en la aprobación entre los estudiantes con una asistencia alta comparados con los otros. En la Tabla 8, se presentan el porcentaje de aprobación y reprobación según la categoría de asistencia.

Tabla 8.
Porcentaje de aprobación y reprobación según categoría de asistencia.

	Aprueba		Reprueba		Total
	N	%	N	%	
No asiste	10	20	43	80	53
Asistencia baja	7	25,9	21	74.1	28
Asistencia moderada	8	22,2	28	77.8	36
Asistencia alta	22	48,8	23	51.2	45
Total	47	29	115	71	162**

**Casos perdidos: 5.

En relación a la satisfacción, esta fue respondida por 41 estudiantes participantes (36,9% de los participantes). Los estudiantes valoran de manera muy positiva cada una de las dimensiones incluidas en la encuesta. En la Tabla 9, se presenta el índice de satisfacción por dimensión.

Tabla 9
Índice de satisfacción por dimensión.

Dimensiones	Promedio Satisfacción	D.S Satisfacción	% de Satisfacción
Satisfacción con el acompañamiento	4.6	.37	92
Desempeño del monitor	4.7	.41	94
Ambiente del acompañamiento	4.9	.29	98

En el componente cualitativo de la encuesta los estudiantes señalan que el acompañamiento es un complemento a la enseñanza recibida en clases, permitiendo repasar y ejercitar la materia y ver los contenidos de una nueva forma. Como aspectos positivos del acompañamiento señalan el formato personalizado, la cercanía de los tutores pares y su disposición a colaborar y el ambiente de confianza en el que se enmarco el proceso. Como elementos a mejorar señalan la dificultad para coordinar un horario debido a las diferentes responsabilidades de los participantes, que se mantenga el horario cada

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

semana, que haya más acompañamientos en una semana y que estos tengan una mayor duración. Otra recomendación es la entrega de material escrito.

4.-Conclusiones

El presente escrito presenta los principales resultados obtenidos en el desarrollo de un plan de acompañamiento tutorial en la asignatura Introducción a la Matemática Universitaria para estudiantes que ingresan a una de las tres carreras con mayor abandono en primer año de la facultad de Ingeniería Civil en la Universidad Concepción. Aunque el objetivo de mejorar las tasas de aprobación en las tres carreras no se cumplió, se considera que esto se debe a la nula o escasa participación de un número importante de estudiantes, no lográndose el impacto esperado a nivel de cohorte.

Por otro lado, los positivos resultados de los estudiantes que participan en comparación con quienes no lo hicieron, sobre todo los que lo hacen de manera constante asistiendo a más de un 66% de las sesiones semanales, confirman lo expuesto por Tinto (2010), Vega, Ferrat, Busoch (2014), y Graffigna et al. (2014), sobre la positiva influencia de este tipo de acompañamientos en estudiantes noveles de ingeniería.

Al parecer, una asistencia irregular al acompañamiento por parte de los estudiantes no logra generar una influencia positiva en sus posibilidades de aprobar IMU, que se ve reflejado en la mayor tasa de aprobación de los estudiantes con baja asistencia en comparación con los de moderada. Por otro lado, la importante diferencia del porcentaje de aprobación que logran los estudiantes que asisten de manera constante, es un indicador de que al parecer la regularidad y constancia de la participación de los estudiantes en esta clase de acompañamientos es trascendental. En este sentido se hace importante contar con un compromiso institucional con este tipo de actividades que promueva la participación constante de los estudiantes, por ejemplo, a través de la asignación de créditos, calificaciones o requisitos de asistencia.

La importante satisfacción de los estudiantes participantes en cada una de las dimensiones evaluadas y sus positivas retroalimentaciones, se consideran otro argumento para fortalecer este tipo de iniciativas. En esta línea, se considera importante evaluar para próximas iniciativas un mayor número de sesiones semanales o una mayor duración de estas.

Se considera relevante que este tipo de iniciativas se articulen dentro de un plan que integre a diversos actores y estamentos de la universidad, ya que la alta tasa de abandono de estas carreras y la reprobación de la asignatura inicial de matemática, requiere probablemente de revisiones estructurales del plan de estudio.

La relevancia de este estudio es que entrega nuevos antecedentes en relación a la participación de estudiantes de cursos superiores como una forma efectiva de formación y acompañamiento en asignaturas con altas tasas de reprobación en carreras con altos índices de abandono, lo que se espera se traduzca en una estrategia efectiva de disminución de abandono, coherente con los autores antes expuestos.

5.-Referencias

Alvarez, N., Callejas, Z., Griol, D., Durán, M., (2017). La deserción estudiantil en educación superior: s.o.s. en carreras de ingeniería informática. VII Clabes [En línea], 0 (2017): s. p. Web. 25 Ago. 2018

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Baggini, I., y del Valle, L., (2017). Acción tutorial e integración universitaria VII Clabes [En línea], 0 (2017): s. p. Web. 25 Ago. 2018.

Diaz, Ch.,(2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica*, 20 (5), 139-146.

Ferrero, E. L., y Oloriz, M. G. (2015). Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la enseñanza de matemática introductoria en la educación superior. V CLABES. [En línea], 0 (2015): s. p. Web. 25 Ago. 2018.

Graffigna, A. M., Hidalgo, L., Jofré, A., Berenguer, M. D. C., Moyano, A., y Esteybar, I. (2014). Tutorial Practice as a Strategy of Retention at the School of Engineering. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2489–2493. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.598

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. (J.C. Smart (ed.), Ed.) (Springer N). Higher education: Handbook of theory and research. doi: 10.1007/978-94-007-2950-6.

Vega G., Á. Ferrat y C. Busoch, Una Experiencia Educativa: Un Programa De Mentoría Estudiantil En Ingeniería Automática De La Cujae. Congreso Clabes: Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior, Talca, Chile 11,12 y 13 de Noviembre (2015)

Peña-Calvo, J. V., Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., y Fernández-García, C. M. (2016). Perceived Supports and Barriers for Career Development for Second-Year STEM Students. *Journal of Engineering Education*, 105(2), 341–365. doi:10.1002/jee.20115

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO TUTORIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE TUTORES PARES.

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

María Borzone Valdebenito.

Marcela Aravena Vega.

Felipe Moraga Villablanca.

Felipe Novoa Mora.

Jessica Espinoza Candia.

Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante.

Universidad de Concepción, Chile.

mborzonev@udec.cl

Resumen: Las tutorías surgen como una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su trayectoria universitaria y durante su proceso de adaptación, desarrollo y formación. El Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) de la Universidad de Concepción, Chile, implementa una intervención basada en la tutoría de pares, la que se enfoca en las necesidades de los estudiantes acompañados; en general, se trata de un acompañamiento académico y/o de adaptación personal, con el fin de aumentar a la vez los índices de retención estudiantil en primer año. El objetivo de este estudio fue caracterizar los factores que afectan el proceso tutorial desde la perspectiva de los tutores pares. La metodología fue de tipo cualitativa. Se realizaron cuatro entrevistas grupales correspondiente a cuatro programas tutoriales distintos. Se utilizó teoría fundamentada hasta la etapa de codificación abierta. Como resultado se describen factores que benefician la participación de los estudiantes, como las habilidades sociales de éstos y la existencia de un período de inducción, entre otros; también se observan aspectos que dificultan la adherencia al proceso tutorial, por ejemplo, la falta de hábitos de estudio de los novatos y la frustración de los tutores pares. Otros factores se refieren a situaciones que benefician el vínculo, como el traspaso de experiencias previas, o que lo dificultan, como la timidez de los estudiantes de primer año. Se describen también las contribuciones académicas y personales para los actores del proceso y los factores que hacen más eficientes el apoyo académico, como el apoyo de los jefes de carreras y uso de diversas estrategias de enseñanza. De este estudio se desprenden orientaciones para mejorar el proceso de selección y capacitación de tutores pares con el fin de implementar nuevas acciones a nivel de organización que contribuyan a incrementar la participación al proceso tutorial.

Palabras Clave: Tutores pares, Retención, Acompañamiento tutorial.

1.Introducción

La tutoría entre pares es una estrategia ampliamente utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos y áreas curriculares, y es recomendada por los expertos en educación como una práctica altamente efectiva para la enseñanza inclusiva y la promoción de la permanencia estudiantil (Durán y Vidal, 2004; Beltrán et al., 2017).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La implementación de las tutorías son una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su trayectoria universitaria y durante su proceso de adaptación, desarrollo y formación, además, pretenden ser un espacio donde el estudiante se sienta confiado para aprender, aceptado, valorado y respetado (Ortiz, Gaete & Villarroel, 2015).

Igualmente, las tutorías entre pares, potencian las capacidades de cada alumno y los ayudan a superar las dificultades que van apareciendo con el fin de que consolidar su proyecto académico con éxito, generando un cambio en la forma en que aprenden, permitiéndoles construir esquemas bajo un mismo código, fortaleciendo el aprendizaje (Álvarez & González, 2008; Sereño y Barrera, 2017).

Las tutorías pares, son un espacio ideal para reforzar contenidos académicos y expresar necesidades que podrían estar afectando el bienestar del estudiante, en la díada tutor-tutorado, la cercanía etaria y la condición de estudiantes, permite el uso de similares estrategias de comunicación, lo cual habilita un intercambio fluido que enriquece y potencia el vínculo (Mosca & Santiviago, 2010).

Desde el año 2012, el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) de la Universidad de Concepción, Chile, implementa una intervención basada en la tutoría de pares. Existen tutorías de pares que tienen sólo un foco académico, otras en la adaptación a la vida universitaria y otras que apoyan ambas áreas. En la Universidad de Concepción, las tutorías se implementan con la finalidad de aumentar los índices de retención estudiantil en primer año, ya que es en este nivel donde son más importantes las acciones de contención y apoyo (Eckert & Suénaga, 2015).

Las tutorías se estructuran como una instancia de acompañamiento en la cual un estudiante de curso superior (tutor) se reúne una vez a la semana con un grupo de estudiantes de primer año (tutorados), ya sea con un fin académico o de adaptación. La participación en tal instancia es voluntaria y no evaluada. En estos encuentros los tutores no sólo resuelven dudas de los estudiantes surgidos a la hora de estudiar, sino que también son un instrumento de orientación, gestión y personalización del aprendizaje (Adan et al., 2015; Aguilar et al., 2017).

Metodología

La metodología fue de tipo cualitativa. Se utilizó teoría fundamentada, según los lineamientos de Strauss & Corbin (1994) y se elaboró una codificación abierta de las entrevistas. El objetivo de este estudio fue caracterizar los factores que afectan el proceso tutorial desde la perspectiva de los tutores pares. Se realizaron cuatro entrevistas grupales correspondientes a programas tutoriales distintos, participando 27 tutores y tutoras. Los tutores pertenecen a cursos superiores, específicamente tercer y cuarto año de sus carreras, de edades comprendidas entre 20 y 24 años, reciben una retribución económica mensual asociada al cumplimiento de sus labores, postulan a esta actividad de manera voluntaria donde, para ser seleccionados, pasan por un proceso de revisión de antecedentes académicos y el cumplimiento de una capacitación de 8 horas.

Resultados

Como resultado de la codificación abierta se identifican cuatro factores generales que afectan el proceso de tutoría par, estos son: la participación, el vínculo tutor-tutorado, los beneficios percibidos tanto del estudiante de primer año como del tutor y la eficiencia de las tutorías. Estos factores se representan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Codificación abierta.

Categorías	Subcategorías	Contenidos
------------	---------------	------------

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Factores que benefician la participación de los estudiantes	Asociados al estudiante	Alta perseverancia Alta motivación Altas habilidades sociales Contar con experiencias universitarias previas
	Asociados a la organización del proceso	Período de inducción Fortalecer vínculos con facultades
Factores que dificultan la participación de los estudiantes	Asociados al estudiante	Bajo compromiso académico Falta de madurez Alta desmotivación Alta autoconfianza Alta Timidez Falta de hábitos de estudio Sentimiento de segregación Bajas habilidades sociales
	Asociados al tutor	Diferencias en el nivel académico Dificultad para poner reglas Frustración de los tutores Dificultad para coordinar horarios
Factores que benefician el vínculo entre tutor y estudiante	Acciones del tutor	Traspaso de experiencias previas Creación de encuentros en espacios comunes Encuentro de intereses comunes Tratamiento de temas extra académicos
	Beneficios del vínculo	Para aumentar la participación Para identificar factores de riesgo
Factores que dificultan el vínculo entre tutor y estudiante	Asociadas al estudiante	Alta timidez Alto desinterés en lo académico
	Asociadas a la organización	Muchos estudiantes por tutor Presión a los estudiantes de parte de los profesores
Beneficios del estudiante	Académico	Incremento en las calificaciones Orientación respecto a beneficios universitarios Mayor entendimiento de las materias
	Social	Integración al grupo de pares Adaptación a la ciudad Adaptación a la universidad
Beneficios del tutor	Personal	Fortalecimiento de la empatía Fortalecimiento de habilidades sociales Desarrollo de la tolerancia a la frustración
	Profesional	Desarrollo de habilidades de enseñanza Mayor organización del tiempo Refuerzo de conocimientos

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Factores que benefician la eficiencia de las sesiones académicas	Asociados al tutor	Dejar que estudiantes guíen las temáticas Enfocar en lo más importante Ensayar para el certamen Enfocar de manera gráfica Practicar en la pizarra Explicar metódicamente Realizar sesiones sistemáticas Coordinar por redes sociales Instar a pensar Comentar lo que viene
	Asociados a la organización	Apoyo del jefe de carrera Retroalimentación Crear inscripción voluntaria Dar formalidad al proceso Entregar guías de trabajo Demostrar el respaldo de un profesor Definir lugar de estudio permanente Motivar a los estudiantes Generar acuerdos con carreras

Fuente: Elaboración propia a partir 4 entrevistas grupales.

Como se observa en la tabla 1, es posible identificar factores que benefician la participación de los estudiantes, éstos estarían asociados a los tutorados y a la organización de las tutorías. Respecto a los factores que se vinculan a los propios estudiantes de primer año, se identifica la perseverancia, la motivación, las habilidades sociales y contar con experiencias universitarias previas, esto se refleja en las siguientes respuestas: E2; T1: *“Personalidad, interés, ellos van buscando la iniciativa, no son tímidos, yo he visto que las personas tímidas son calladitas y les cuesta participar, las personas que son con más personalidad van buscando”*. E3; T1: *“A mí en lo personal no me ha tocado tener que motivarlos o tener que andar atrás de ellos, por lo mismo que decía, como ya son bastante grandes los míos y ya han estudiado otras carreras, como que ellos ya saben lo que tiene que hacer”*.

En relación a los factores asociados a la organización del proceso, se observa la existencia del período de inducción universitaria y el fortalecimiento de vínculos con actores importantes dentro de las facultades, esto se observa en los siguientes relatos: E2; T2: *“Los que estuvieron en la inducción, con ellos tengo más temas de conversación, sé que vive en el campo cómo es la vida en el campo, otro es de Lebu, que había estudiado antes, es una infinidad de cosas, con los otros chiquillos me ha costado más por el tema de la inducción”*. E2; T1: *“Yo comparto de relacionar las facultades con el CADE, a veces la facultad ni siquiera conocen el CADE y yo lo he visto en mis otros compañeros, si no es por mí no conocen el CADE”*.

Respecto a la participación, se observaron factores que la dificultan y que se asocian al estudiante y al tutor. En relación al estudiante se identifica el bajo compromiso académico, la falta de madurez, la desmotivación, una alta autoconfianza, la timidez, falta de hábitos de estudio, sentimiento de segregación y bajas habilidades sociales, por ejemplo: E1; T2: *“Yo creo que va por un tema de la madurez de cada uno, yo veía en algunos que llegaban con el cuaderno y sería, y sin dudas, sin preguntas, ni siquiera sabían lo que estaban viendo en la clase”*. E2; T3: *“Siento que no se quieren hacer parte de ello porque se ven un poco segregados por ser parte de algo distinto a sus compañeros, se sienten diferentes, eso no lo ven como positivo”*.

Los factores asociados al tutor son las diferencias en el nivel académico, dificultad para poner reglas, frustración de los tutores y dificultad para coordinar horarios, esto se observa en las siguientes frases: E4; T4: *“Yo no los puedo ayudar tanto en la parte académica, porque como ya no me acuerdo tanto*

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

de las materias que ellos tuvieron el primer año”. E4; T3: “Yo creo el mayor obstáculo en general es el tiempo, porque, por ejemplo, anteriormente me juntaba con ellos solos, que era uno por semana, entonces se me iba el mes, no alcanzaba a verlos a todos”.

Otro de los factores que influyen en las tutorías de pares es el vínculo entre estudiante y tutor, se identifican que existen acciones del tutor que benefician esta relación, como el traspaso de experiencias previas, creación de encuentros en espacios comunes, encuentro de intereses comunes y tratamiento de temas extra académicos, esto se refleja en los siguientes relatos: E3; T2: *“Entonces mi generación se hizo amiga de la generación de los mechones y generalmente me encuentro con ellos mucho, demasiado, con mis mechones, y yo creo que eso ha facilitado un poco la comunicación”.* E2; T1: *“Uno forma ese vínculo cuando se van preguntando y comentando cosas fuera de lo académico y si uno dice nos juntamos a tal cosa y nada más no estás formando buen vínculo, es sólo vínculo académico”.*

En relación al vínculo, los tutores perciben que, si éste es positivo, aumentaría la participación y serviría para identificar factores de riesgo, por ejemplo: E2; T2: *“Para identificar factores de riesgo que puede haber que no sólo son académicos, que sean problemas en la familia, que no pueden arrendar un departamento, esas mismas cosas capaz hacen que deserten, por ahí va el objetivo de ese vínculo”.* E2; T2: *“Para la participación, para que participen, que se motiven”.*

Respecto al vínculo entre tutor y estudiante, se observaron factores que dificultarían su formación y que estarían asociados tanto al estudiante, como a la organización del proceso tutorial. Los factores que tienen que ver con el tutor, son la alta timidez y el desinterés en lo académico; las siguientes respuestas representan estos factores: E1; T3: *“Creo que tiene que ver la timidez, por ejemplo, en la ayudantía se sientan escuchan y anotan, pero en las tutorías los hacíamos participar y tenían que participar o hacer algo, entonces igual si es tímido uno les preguntaba entendiste o si uno le hablaba seguramente se incomodaban”.* E3; T1: *“Pero él por ejemplo yo le digo, la carrera va a hacer esto y a él no le interesa, no está ni ahí, a él no le interesa nada de la carrera y nada que tenga que ver con gente de la carrera... no le interesa nada”.*

Los factores que afectan negativamente el vínculo y que están asociados a la organización, son el tener muchos estudiantes por tutor y la presión a los estudiantes de parte de los profesores, un ejemplo de esto son las siguientes respuestas: E3; T6: *“Hablarle a los 9 y después los 9 me responden y es como que tengo que responderles a todos algo... con menos estudiantes es mucho más fácil y aparte puede ser como más personal”.* E3; T4: *“Como muy impuesto quizás... además que les dijeron que, si renunciaban a nosotros y después les iba mal, no les iban a considerar sus cartas... crea una predisposición que quizás no es la mejor, como tengo esta persona, estoy obligada a decirle que estoy bien... al principio igual siempre me decían que estudiaban y después se sinceraron”.*

Los beneficios percibidos del proceso tutorial también lo afectan; los estudiantes de primer año que asisten a las tutorías tendrían una ventaja en el ámbito académico y social. En el área académica sería por el incremento en las calificaciones, obteniendo orientación respecto a apoyos universitarios y mayor entendimiento de las materias, ejemplo de esto son los siguientes testimonios: E2; T1: *“Son pocos los azules que ha habido y ellos están dentro de los pocos azules que hay, a veces pregunto si ha servido y dicen que sí”.* E3; T4: *“Una niña que cuando entró no tenía ningún beneficio para pagar la universidad... ella no podía estar ni siquiera un mes acá, entonces y probablemente si yo no hubiese hecho las gestiones con ella, ella no hubiese podido seguir estudiando”.*

Dentro de los beneficios del estudiante que se relacionan al ámbito social, se observa una mayor integración al grupo de pares y mejor adaptación a la ciudad y a la universidad, algunas frases que aluden a eso son: E1; T2: *“Yo les ayudé a conocer la ciudad, son todos de regiones, para ubicarse en la ciudad para hacer tal cosa, hacer trámites”.* E3; T3: *“Yo creo que todos los tutores se dieron*

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

el trabajo de hacerles un recorrido por la universidad, mostrarles los diferentes trámites que podían hacer, darle las informaciones a la mano”.

Se identificó que los tutores también se benefician, tanto en el ámbito personal como en el profesional. En lo personal, con el fortalecimiento de la empatía, el fortalecimiento de habilidades sociales y el desarrollo de la tolerancia a la frustración, algunos ejemplos son: E4; T5: *“Para mí siempre la universidad ha sido una experiencia individual, yo me preocupaba por mí, por mi prueba, por mi test, por mí y ahora en cambio, tener 6 ó 7 alumnos que son de tu responsabilidad, te hace como salir de ese centro personal y preocuparte por los demás y cumplir con otras obligaciones y como que te abre un poco la experiencia”.* E3; T4: *“Nos ayuda entender que uno cuando sea una profesional va a tener que lidiar con diferentes tipos de personas... entonces uno tiene que saber cómo trabajar la frustración de cuando no te pescan o no quieren trabajar contigo..*

En el área profesional, los tutores se benefician en el desarrollo de habilidades de enseñanza, mayor organización del tiempo y refuerzo de conocimientos, por ejemplo: E2; T1: *“Porque uno va desarrollando más habilidades y como tú empiezas y tienes que enseñar a otra persona, eso igual va desarrollando habilidades, eso es bastante bueno y además la experiencia más que nada sirve de poder enseñar”.* E1:T7: *“Yo tengo que reforzar, entonces se lo recomendaría a todos los que quieren reforzar, porque así se afianzan cosas, conocimientos, es bueno”*

Se observaron factores que aportan a la eficiencia de las sesiones académicas, asociados al tutor y a la organización de las tutorías. Los factores que se asocian al tutor son acciones como, dejar que estudiantes guíen las temáticas, focalizar en lo más importante, ensayar para el certamen, enfocar de manera gráfica, practicar en la pizarra, explicar metódicamente, realizar sesiones sistemáticas, coordinar las sesiones por redes sociales, instar a pensar y reflexionar sobre las materias y comentar lo que se avecina en términos de contenidos y actividades académicas, ejemplos de esto son las siguientes respuestas: E1; T6: *“En mi caso siempre me decían que les indicara qué era lo más importante, las primeras 3 ó 4 ayudantías les iba haciendo una guía con lo más importante, yo les decía esto no es un resumen, no se estudien sólo esto... entonces eso les gustaba bastante”.* E1; T8: *“A ellos les gustó que hice digerible la materia, en todas las temáticas les daba un enfoque gráfico a mí me ayudó siempre eso de hacer las cosas gráficamente y después la fórmula, el camino más viable llevaban a encontrar soluciones más analíticas”.*

En relación a la organización de las tutorías, se observa que contribuyen a la eficiencia, la existencia de apoyo del jefe de carrera, la retroalimentación semanal que recibieron como tutores, la creación de inscripción voluntaria, dar más formalidad al proceso, entregar guías de trabajo, demostrar el respaldo de un profesor, definir un lugar permanente de estudio, motivar a los estudiantes, generar acuerdos con carreras, esto se observa en los siguientes relatos: E1; T1: *“A mí me facilitó el acompañamiento el jefe de carrera de ellos, él me consiguió la sala, fue algo externo, pero me hizo la vida fácil... era bien colaborador”.* E1; T1: *“A mí me sirvió la retroalimentación y las retroalimentaciones en vivo, lo que decían los demás tutores traté de aplicarlo”.*

Conclusiones

Factores como la participación, el vínculo entre tutor y tutorado, los beneficios del proceso tutorial y la eficiencia de las sesiones de acompañamiento, fueron los aspectos centrales que los tutores del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante de la Universidad de Concepción, destacaron como elementos que afectan el proceso tutorial.

Si bien una alta asistencia a los espacios de tutorías no garantiza ni el éxito ni el alto promedio en una asignatura (Salazar & Valero, 2016), los hallazgos de este estudio muestran que, en primer año de la universidad, la participación en instancias de apoyo se hace fundamental para reforzar contenidos

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

académicos y adaptarse a la vida universitaria, procesos fundamentales para aumentar las posibilidades de permanencia en la educación superior.

El vínculo entre tutor y tutorado es fundamental para incrementar la participación y que, finalmente, el proceso tutorial logre su objetivo. Para orientar a un estudiante es necesario establecer vínculos positivos que permitan procesos de reflexión y análisis; es importante destacar que el saber se construye en el espacio vincular, para aprender se hace necesario que entre el tutor y tutorado se cree un espacio donde se genere el deseo por aprender, tarea que el tutor deberá promover y acompañar desde su rol (Mosca & Santiviago, 2010).

En el proceso tutorial no sólo se benefician los estudiantes tutorados en lo académico y social, también existe un aporte a los estudiantes tutores para su formación como profesional y como persona integral; las tutorías desarrollan en el estudiante tutor competencias profesionales, en el trabajo tutorial ambos estudiantes comienzan a avanzar y se produce un co-aprendizaje (Maillard, 2016).

Para que un proceso tutorial sea eficiente, constantemente hay que monitorearlo, como plantea Sommariva et al. (2013), para que exista efectividad en la intervención, un tutor debe ser guiado, estructurado y monitoreado. Este estudio entrega luces de cómo orientar este proceso, por ejemplo, explicitando el respaldo de la institución, entregando retroalimentación sistemática, capacitando en estrategias de enseñanza, etc.

La contribución de este estudio radica en las orientaciones que se desprenden y que podrían ser un aporte para mejorar los procesos de formación de los tutores pares; de esta forma, se pueden realizar cambios a nivel de organización que estimulen el vínculo positivo entre tutor y tutorado, o estructurar la capacitación de tutores enfatizando en estrategias de enseñanza eficientes. Estas mejoras probablemente incidirán en una mayor participación de los estudiantes en los programas de tutorías de pares y junto con ello una disminución en los niveles de abandono universitario.

Referencias

Adán, D., Rodríguez, A. & Yañez, N. (2015). Programa de formación para profesores auxiliares y ayudantes como aporte al desarrollo por competencias y a la innovación docente en la escuela de ingeniería y ciencias de la Universidad de Chile. Congreso Chileno de Educación en Ingeniería: Perfiles de académicos para la formación de los nuevos ingenieros, 7, 8 y 9 de octubre, Copiapó, Chile.

Álvarez, P. & González, A. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 4-8.

Aguilar, W., G. Chávez y M. Fuentes. (2017). Tutorías: Estudio exploratorio sobre la opinión de los estudiantes de tronco común de ciencias de la ingeniería, *Formación Universitaria*, 10(3), 69-80.

Duran, D. Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Editorial Graó.

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.

Beltrán, A., Toloza, F., Rodríguez, P., Valenzuela, P., Arce, F., Soto, V., Chiong, A. & Warnier, M. (2017). 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. Congreso

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

CLABES VII. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1580/2318>

Maillard, B. (2016). Fortalecimiento del rol protagónico del estudiante a través de un sistema tutorial entre pares en un centro universitario de la Patagonia chilena. Congreso CLABES VI. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1368/1869>

Mosca, A. & Santiviago, C. (2010). *Tutorías de estudiantes: Tutorías entre pares*. Universidad de la República de Uruguay.

Salazar, J. & Valero, I. (2016). Valoración del impacto al programa de tutorías y monitorías estudiantiles: Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Congreso CLABES VI. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1378/1879>

Sereño, F. & Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Congreso CLABES VII. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575/2313>

Sommariva, C., Apip, A., Fernández, C., & Motzfeld, R. (2013). Evaluación del Programa Colaborador Académico-Alumno, en la Asignatura de Operatoria Dental, Facultad de Odontología, Universidad de Chile. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(1), 23-28.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994) *Grounded Theory Methodology, an Overview*. In: Norman, K.D. and Vannaeds, S.L.Y., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 22-23.

Ortiz, D., Gaete, R., Villarroel, V. (2015). ¿Es la tutoría de pares una estrategia para evitar la deserción? Congreso CLABES V. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_130.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PROCESO DE INDUCCIÓN UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Aravena Vega, Marcela
Espinoza Candía, Jessica
Novoa Mora, Felipe
Borzzone Valdebenito, María
Moraga Villablanca, Felipe
Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante
Universidad de Concepción, Chile
maravena@udec.cl

Resumen. Actualmente en Chile, los estudiantes de contextos más desfavorecidos que ingresan a la educación superior deben enfrentar dos grandes dificultades, por una parte, las consecuencias asociadas a su origen socioeconómico y, por otra, la escasa cobertura curricular en la enseñanza media. Estos problemas repercutirían en el ingreso, mantención y titulación en la educación superior. En base a lo antes señalado y a la experiencia; se definió como objetivos favorecer la adecuada adaptación de los estudiantes al nuevo contexto educativo, fomentar la vinculación entre los actores del programa y desarrollar una nivelación de contenidos disciplinares en ciencias básicas y en habilidades de aprendizaje y lectoescritura. El presente escrito es un estudio de caso que describe los apoyos brindados en el proceso de inducción de estudiantes del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad de Concepción (PACE-UdeC) que ingresaron el año 2018. Este proceso se llevó a cabo en las dos semanas previas al ingreso regular, y fue dirigida a los estudiantes provenientes de liceos adscritos al PACE que ingresaron a la Universidad de Concepción. Este estudio genera información necesaria para mejorar los procesos de inducción a la universidad en carreras o facultades y, así, instalar esta práctica como acción institucional clave para fortalecer la transición a la educación superior.

Palabras claves: Inducción universitaria, Adaptación universitaria, Acompañamiento en educación superior, Inclusión en la educación superior.

Introducción

Actualmente en Chile, los estudiantes de contextos más desfavorecidos o vulnerables que ingresan a la educación superior deben enfrentar dos grandes dificultades, por una parte, las consecuencias asociadas a su origen socioeconómico y, por otra, la escasa cobertura curricular en la enseñanza media. Respecto del origen socioeconómico, actualmente en nuestro país los establecimientos educativos tienden a segmentarse según el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes que ingresan, generando instituciones homogéneas en base a este criterio (Ortiz, 2015). Estudios comparados han señalado la capacidad predictiva del NSE en el rendimiento académico de sus

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

estudiantes, presentándose en nuestro país un importante valor predictivo, que alcanza el 23,1% en el rendimiento en matemáticas (Ortiz, 2015). Al comparar los centros educativos, la diferencia del NSE, explica el 75% de las diferencias de rendimiento entre escuelas chilenas, manteniéndose una relación directa entre NSE y rendimiento académico en la prueba del Programme for International Student Assessment del año 2012 (PISA) (OECD, 2013). En el caso de ciencias, la variable socioeconómica, predijo un 17% de la variabilidad del resultado en la prueba PISA de esa área en el 2015 (OECD, 2016). Estos establecimientos también concentran el 75% de los estudiantes de educación media que al menos van dos años atrasados, la mayor inasistencia a clases de sus alumnos (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), menor exigibilidad de asistir a clases (OECD, 2016) y también pasan menos Contenidos Mínimos Obligatorios (Mineduc, 2015).

Contexto

En Chile, un indicador de vulnerabilidad relevante de los estudiantes, de un centro educativo, es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) generado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). El IVE considera para su construcción el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud y el nivel de hacinamiento del alumno, entre otros, quedando la vulnerabilidad no solo entendida en factores socioeconómicos, aunque las variables incluidas están fuertemente relacionadas con este elemento (Cepeda, 2007).

Los problemas asociados a una condición de vulnerabilidad y escasa cobertura curricular en la enseñanza media, no solo afectan la formación secundaria de los sectores más vulnerables de Chile, también se les hace más difícil el ingreso a la educación superior, mantenerse en ésta y terminar una carrera profesional (Espinoza & González, 2015; Mineduc, 2015).

Este indicador genera un porcentaje de vulnerabilidad asociado a los establecimientos educacionales subvencionados y se utiliza como parámetro o criterio para diversas investigaciones y proyectos de apoyo focalizado, como es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en que los establecimientos adscritos deben tener un IVE superior al 60% (Mineduc, 2015).

Los objetivos principales del PACE son los siguientes; permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media provenientes de contextos vulnerados mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes, asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa y facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores (Mineduc, 2018). Cabe destacar que el Programa PACE contempla distintos grupos de destinatarios para cada uno de sus componentes. Respecto de la Preparación en la Enseñanza Media, serán los alumnos de 3° y 4° año medio matriculados en los establecimientos educacionales designados para participar del Programa mediante el acto administrativo respectivo. En cuanto al Acompañamiento en Educación Superior, serán destinatarios aquellos estudiantes habilitados para postular a los cupos PACE que se hayan matriculado, sea por cupo garantizado o por admisión regular, a alguna de las carreras o programas regulares impartidos por las Instituciones de Educación Superior en las sedes en que hayan ofrecido vacantes. El acompañamiento en la educación superior se realizará mientras cursen el currículo de primer año en la institución en que se matricularon (Mineduc, 2018).

El proceso de inducción es un apoyo que se enmarca dentro de los beneficios del Programa PACE UDEC. En base a lo antes señalado y a la experiencia previa descrita en Borzone et al. (2017); se definió como objetivos del periodo de inducción favorecer la adecuada adaptación de los estudiantes al nuevo contexto educativo, fomentar la vinculación entre los actores del programa y desarrollar una

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

nivelación de contenidos disciplinares en ciencias básicas y en habilidades de aprendizaje y lectoescritura.

Metodología

El presente escrito posee una metodología cualitativa y como método se utilizó un estudio de caso que describe los apoyos brindados en el proceso de inducción de estudiantes del Programa PACE que ingresaron el año 2018 a la Universidad de Concepción.

Para evaluar el proceso se les solicitó a estudiantes, tutores pares y docentes que evaluaran las actividades mediante una encuesta tipo likert y preguntas abiertas.

Respecto a los estudiantes, 36 contestaron la encuesta. Los aspectos cualitativos evaluados sobre la semana de inducción se pesquisaron mediante tres preguntas y al momento de aplicar el instrumento, se les explicó en qué consistía dicho cuestionario y el tiempo que les tomaría. Las preguntas utilizadas para medir el nivel de satisfacción de las dos semanas de inducción se relacionaron con los contenidos y conocimientos que más les servirían durante el año, los aspectos a mejorar y las expectativas del acompañamiento durante el año académico. Es importante mencionar que la participación de los estudiantes en esta encuesta fue menor a la esperada.

En relación a los tutores pares, 40 contestaron la encuesta. Los aspectos cualitativos evaluados sobre la semana de inducción se pesquisaron mediante tres preguntas y al momento de aplicar el instrumento, se les explicó en qué consistía dicho cuestionario y el tiempo que les tomaría. Las preguntas utilizadas para medir el nivel de satisfacción de las dos semanas de inducción se relacionaron con la percepción de los tutores en cuanto a la utilidad de los conocimientos mejor evaluados por los estudiantes, con los aspectos a mejorar y las expectativas del acompañamiento que brindará a sus estudiantes.

En el caso de los 5 docentes participantes, todos completaron la encuesta de evaluación, donde debían contestar 7 preguntas abiertas y calificar de 1 a 5 el grado de nivelación del estudiante. Al momento de aplicar el instrumento, se les explicó a los docentes en qué consistía dicho cuestionario y el tiempo que les tomaría. Las preguntas se relacionaron con la mantención o modificación de los contenidos, con lo percibido como más relevante, con los aspectos a mejorar durante el acompañamiento académico y si logran identificar diferencias entre la cohorte 2017 y 2018.

Descripción del Proceso de Inducción

En el caso de la Universidad de Concepción, el proceso de inducción se llevó a cabo en las dos semanas previas al ingreso regular, y fue dirigida a los 240 estudiantes provenientes de liceos adscritos al PACE que ingresaron el 2018, de los cuales asistieron 168 estudiantes, quienes realizaron sus actividades en uno de los tres campus de la universidad. Se realizaron actividades de nivelación académica por las mañanas, dirigidas por docentes disciplinares y psicólogos. Al mismo tiempo, se realizaron actividades de adaptación a la ciudad, actividades de vinculación, de reconocimiento del nuevo contexto educativo y de reflexión personal, llevadas a cabo por el equipo de tutores pares, capacitados para el desarrollo de dichas actividades y que acompañan durante todo el año a los estudiantes PACE matriculados en la UdeC. Se sumaron también, trabajadores sociales y psicólogos. Cabe destacar que, de acuerdo a los resultados obtenidos, se concluyó que era importante incluir en el apoyo académico las áreas de química y biología.

Tabla 1. Descripción de actividades del proceso de inducción.

Actividad	Descripción.
-----------	--------------

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Bienvenida Oficial	Entrega de información sobre los beneficios del Programa y presentación de tutores.
Encuentro con tutores	Dinámicas orientadas a formar vínculo entre estudiantes de primer año y sus tutores.
Apoyo académico	Matemáticas. Física. Habilidades y estrategias para el aprendizaje. Taller de lecto-escritura universitario. Química y Biología.
Juego de Universidad	Diversas actividades asociadas a pruebas por lugares relevantes de la UdeC.
Juego de Ciudad	Diversas actividades asociadas a pruebas por lugares relevantes de las ciudades donde están los campus de la UdeC.
Pic-nic vocacional	Actividad desarrollada con el objetivo de favorecer la nivelación de expectativas sobre el nuevo ciclo académico y, además, facilitar la interacción de los estudiantes con profesionales y académicos de sus áreas de estudio reforzamiento a la orientación vocacional.
Tour UdeC	Se organizó y realizó un tour con cinco rutas a elegir; senderos UdeC; Museos de Ciencias Naturales y Anatomía; Esculturas y Murales; Pinacoteca; Observatorio de Ciencias Físicas y Matemáticas y; paseos en Auto-solar dentro del Barrio Universitario, con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia con su Institución de Educación Superior.
Actividad de cierre	Actividad que tiene como objetivo de fortalecer la construcción de lazos sociales con sus pares, profesores y profesionales del programa PACE.

Resultados

Encuesta de satisfacción a estudiantes

Los estudiantes refieren una satisfacción promedio con el proceso de un 92,1%, siendo lo más valorado la calidad de los docentes y tutores.

Los resultados arrojan que la satisfacción de los estudiantes es alta y se corresponde además con los resultados de la evaluación cuantitativa. Muchos estudiantes concluyen que la calidad de las actividades es adecuada. Lo más valorado por los estudiantes, en función de su utilidad, fue el taller de estrategias de estudio y la clase de nivelación de matemáticas. Al mismo tiempo, valoran positivamente el equipo humano involucrado en el periodo de inducción (tutores y docentes). Sin embargo, un aspecto a mejorar mencionado por los mismos estudiantes es la coordinación temporal del periodo de inducción, especialmente se hace referencia a que el contacto inicial y aviso de las actividades deben realizarse con mayor anterioridad.

Encuesta de evaluación a los tutores

Los resultados arrojan que los conocimientos mejor valorados fueron los otorgados por las clases de nivelación, especialmente con miras a que tal preparación académica les será de utilidad a los alumnos para sus primeras evaluaciones. De la misma forma, las actividades más valoradas fueron las otorgadas por los juegos de universidad y de ciudad, dado que fueron percibidas como útiles para que los estudiantes pudieran desenvolverse en la ciudad, conocieran ubicación de salas en la universidad, ubicación de algunos servicios, entre otros datos de interés. Sin embargo, los tutores mencionan varios puntos a mejorar, los cuales pueden ser agrupados en tres aspectos; el primero corresponde a la

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

semana de inducción, relacionada con tener la distribución y contacto con los estudiantes con mayor antelación; el segundo, hace mención con lo extenso de las actividades, aquí manifiestan su cansancio, particularmente el día viernes, y el tercer aspecto, se relaciona con la organización del programa PACE, específicamente los tutores sugieren; reducir la cantidad de alumnos por tutor con el fin de lograr una mejor atención, apoyar la gestión de alojamiento previamente a la llegada de los estudiantes y generar reforzamientos para asignaturas de carreras humanistas y sociales.

Cabe destacar que consideran fundamental que los alumnos aprovechen los beneficios que otorga el programa de acompañamiento y, además, el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, unidad que acoge la estrategia de Acompañamiento a la Educación Superior del Programa PACE.

Encuesta de evaluación de los docentes

En términos generales, los académicos evaluaron en forma positiva el desarrollo de las actividades. Se puede observar un patrón en las respuestas en cuanto a que los estudiantes, si bien es cierto, en su mayoría necesitan acompañamiento y nivelación, pues sus conocimientos son escasos, existió bastante interés y muy buena disposición durante las dos semanas de inducción. Esto permitió que en el transcurso de los días lograran mejorar sus conocimientos, lo que significó estar con mejor base para iniciar sus respectivas clases. Al mismo tiempo, mantener las actividades de vinculación otorga posibilidades de interacción entre los estudiantes, tutores y profesores, logrando con ello resultados positivos más allá de lo académico. Además, mencionan que es importante mejorar el acceso a las plataformas online y aumentar la participación de los estudiantes en las actividades, sin embargo, consideran que hubo un incremento en el número de sesiones académicas y mayor participación en comparación a la cohorte 2017.

Conclusiones

El análisis de los datos disponibles genera información necesaria que podrían orientar futuros procesos de inducción a la universidad, ya sea en carreras o facultades y, así, instalar esta práctica como acción institucional clave para fortalecer el proceso de adaptación a la educación superior, con el fin último de incrementar la retención de los estudiantes. De igual forma, mantener el apoyo de los tutores es fundamental para la contención emocional y social de los estudiantes de primer año, para hacerlos sentir confiados en el desarrollo y adaptación al nuevo contexto, generando lazos perdurables en el tiempo.

La participación de los tutores en el proceso de inducción, posibilita detectar anticipadamente necesidades de apoyo académico, con el fin de evitar que los estudiantes tengan que rendir exámenes recuperativos, que reprueben o que finalmente deserten. En efecto, así lo asienta González y Sunza (2006) al afirmar que la tarea de los tutores es precisamente facilitar los aprendizajes, acompañarlos e incentivarlos a alcanzar sus metas. En este sentido, los tutores tienen el perfil de "ser fuente de apoyo, entrega y dedicación, siendo un aporte en el desarrollo intelectual y personal de sus compañeros de Universidad, basando su actuar en valores como la cercanía, entrega, sencillez, amabilidad, responsabilidad, apertura al diálogo, compromiso y amor hacia el estudiante" (Sereño y Barrera, 2017).

Los problemas que puedan originarse en el proceso de adaptación a la educación superior, pueden ser igualmente severos para jóvenes provenientes de comunas rurales y pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, ya que poseen condiciones económicas y sociales, en términos relativos, desventajosas (Díaz, 2008). Es por esto que para los docentes el comprender con mayor exactitud las necesidades e intereses de los estudiantes, su perfil y su contexto sociocultural, les permitirá utilizar estrategias de enseñanzas adecuadas y pertinentes para incrementar la disposición al aprendizaje.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Este estudio demuestra la importancia de contar con procesos de inducción previo al ingreso regular, ya que permite a los estudiantes que ingresan, tener un mayor conocimiento del contexto universitario, mejor interacción con sus pares, tutores y docentes. Al mismo tiempo, este proceso hace que adquieran confianza y seguridad antes de comenzar formalmente sus clases y, con ello, aumenta el interés en aprender y comprender los contenidos de las asignaturas. Lo anterior, responde a mecanismos que facilitan la permanencia del estudiante, principal objetivo del proceso de inducción. Finalmente, los hallazgos motivan a buscar mejoras al modelo de inducción, integrando las sugerencias propuestas, tanto de los mismos estudiantes, como de tutores y docentes, con miras a establecer políticas institucionales que promuevan este tipo de instancias.

Referencias

Borzzone, A., Moraga, F., Chiang, M., Espinoza, J., Aravena, M. & Novoa, F. (2017). Proceso de inducción a estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Concepción. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 1, 5-18.

Cepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(5), 1-13

Espinoza, O. & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-579). Santiago: Ediciones UC.

Gonzalez, R., & Sunza, F. (2010). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento de estudiante. Extraído el 25 de agosto de 2018 en https://issuu.com/papyt_docs/docs/perfil_y_formacion_del_tutor_para_el_acompanamiento

Ministerio de Desarrollo Social. (2015) Estadísticas Educación Encuesta CASEN 2015. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Ministerio de educación. (2015). Fundamentos del PACE. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado en http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5465&id_contenido=34441

Ortiz, I. (2015). Escuelas Inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad de la Educación*, 42, 93-122.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 Results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed, Volume II*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2016). *PISA 2015, Resultados Clave*. Paris: OECD Publishing.

Sereño, F. & Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Congreso CLABES VII. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575/2313>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LA MENTORÍA DE PARES COMO HERRAMIENTA PARA EL PROCESO DE INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO INSCRITOS EN EL PROGRAMA INTEGRATEC DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA.

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

Adriana Mata-Salas 42
Tecnológico de Costa Rica
admata@itcr.ac.cr

Resumen. En los últimos años se ha observado un auge en el desarrollo de programas de mentoría de pares como estrategia para apoyar el proceso de ajuste a la vida universitaria. (Casado, Lezcano y Colomer, 2015; Valverde, et al., 2003-2004). En el presente artículo se presenta el caso específico del programa IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica y se analiza la percepción de estudiantes de primer ingreso de la Sede Central de la institución. Fue enviado digitalmente un cuestionario por medio de la plataforma virtual institucional a toda la población estudiantil de la cohorte 2018 de la Sede y se recibió un total de 387 respuestas; los datos fueron analizados desde un enfoque cualitativo. Un total de 96.5% de los participantes expresó sentirse satisfecho con la mentoría, los rubros mejor evaluados son respeto y tolerancia, así como apoyo eficiente, apertura y confianza e interés. El estudio genera información con respecto a los aportes que puede brindar un programa de mentoría universitaria, específicamente como generadora de vínculos, herramienta informativa, recurso disponible, plataforma de seguimiento personalizado, instrumento de motivación y apoyo emocional. Se observa que existen necesidades y preferencias diversas entre los estudiantes con respecto a las estrategias utilizadas para el desarrollo de la mentoría, que van desde un seguimiento más personalizado que incluya contacto presencial, hasta el desarrollo de una mentoría únicamente virtual que no requiera la realización de encuentros presenciales. Los hallazgos plantean el reto de implementar estrategias y estilos de mentoría que se ajusten a las necesidades personalizadas de los estudiantes y la realización de investigaciones que profundicen en los procesos de selección, capacitación, asignación y seguimiento de mentores

Descriptorios o Palabras Clave: *Mentoría de Pares, Adaptación a la Vida Universitaria, Gestión Educativa, Educación Superior.*

1. Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan año con año el reto de recibir estudiantes de primer ingreso y brindarles las herramientas necesarias para que su proceso de ajuste a la vida universitaria sea el más adecuado. Sin embargo, los esfuerzos institucionales muchas veces resultan insuficientes para cubrir las necesidades individualizadas de esta población y se hace necesario desarrollar estrategias innovadoras que garanticen un mayor alcance e impacto.

En el presente artículo se plantean algunas concepciones teóricas básicas relacionadas con la transición del colegio a la universidad, sus implicaciones para la gestión educativa y la implementación de programas de mentoría de pares como herramienta para atender este proceso por parte de las instituciones de educación superior. Específicamente se presenta el caso del Programa IntegraTEC del Tecnológico de Costa Rica y se analiza la percepción de estudiantes de primer ingreso de la Sede Central con respecto al proceso de mentoría.

2. El paso del colegio a la universidad

La integración a la vida universitaria supone para los estudiantes enfrentarse a un sinnúmero de retos personales tanto en el plano socioemocional como académico. En este sentido, Figera, Dorio y Former (2003) indican que, según varias investigaciones, en este proceso se pueden generar sentimientos de inseguridad, ansiedad y estrés. Por otro lado, representa un desafío importante para la gestión educativa de las instituciones de educación superior, que busca promover la permanencia y evitar la deserción estudiantil.

Uno de los modelos más utilizados para explicar el fenómeno de la deserción en los estudios superiores, desarrollado por Tinto (1973) plantea que, -junto a los atributos previos al ingreso, las metas y compromisos individuales-, la integración a la vida universitaria es uno de los más factores que más influyen en la deserción o permanencia del estudiantado. Específicamente, el autor destaca la relevancia de la integración en las áreas académica y social (Corominas, 2003); además en sus últimas actualizaciones al modelo, rescata el papel de la institución en cuanto al clima, interacciones humanas y soporte social (Figuera y Torrado, 2012).

En cuanto a la integración académica, Figuera y Torrado (2012) concluyeron que existen tres momentos críticos en el desarrollo de los estudiantes de recién ingreso: primeras semanas de clase, evaluaciones y el período luego de conocer las notas del primer semestre.

Aunado a lo anterior, en el caso de los estudiantes que deben realizar traslado de residencia para cursar sus estudios, éstos deben enfrentar un reto adicional con respecto a los que no requieren hacer este cambio. En este sentido, Soares, Guisande y Almeida (2007), realizaron un estudio donde concluyeron que los estudiantes que no tuvieron que realizar traslado de residencia tuvieron un nivel más alto de ajuste académico, y que la gestión de los recursos económicos juega también un papel protagónico.

De esta manera, los autores coinciden en que el estudiantado debe asumir una serie de retos al iniciar sus estudios superiores, tanto en el área académica, social, emocional y económica, lo que plantea, a su vez, grandes desafíos para la gestión educativa.

3. Implicaciones del proceso de ajuste a la vida universitaria para la gestión educativa

Pozner (2008) considera que la gestión educativa es un proceso que se orienta a “focalizar y aunar a la institución de propósitos compartidos, alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, y para identificar cómo influir positivamente en la vida de los estudiantes”. (p.17) De este concepto se desprende que una de sus principales metas es la búsqueda de estrategias para la calidad y el impacto positivo en la vida de la población estudiantil. En la misma línea, Giménez (2016) destaca el papel de la gestión educativa en la mejora continua del proceso

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

educativo: “La gestión educativa puede entenderse como un conjunto de acciones y procesos teórico-prácticos; es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, tendiendo al mejoramiento continuo de las prácticas educativas”. (p. 14)

Es por esto, que un deber inherente a la gestión es generar estrategias para apoyar de manera efectiva en los momentos críticos del proceso educativo, como el ajuste en la transición a la vida universitaria en el caso de las instituciones de educación superior.

4. Los programas de mentoría como estrategias para la integración a la vida universitaria

Las universidades han implementado una serie de estrategias para favorecer procesos adecuados de ajuste en el primer año, como charlas, folletos informativos, videos, jornadas de inducción, entre otras. Sin embargo, como señalan Valverde, Ruiz, García y Romero (2003-2004), los servicios e instancias que apoyan a los estudiantes en los procesos suelen enfocarse en el ámbito académico o terapéutico, así como en los procesos informativos. El incremento en la población de primer ingreso, aunado a las diversas demandas y necesidades socioemocionales, académicas y de información de los estudiantes en el proceso de transición, plantean el reto de optimizar y dinamizar los recursos existentes mediante estrategias innovadoras.

En este sentido, una de las herramientas que ha tenido un auge creciente a nivel internacional en los últimos años es el desarrollo de programas de mentoría en las universidades. (Casado, Lezcano y Colomer, 2015; Valverde, et al., 2003-2004). Estos programas buscan “subrayar la conexión entre lo académico y social, así como favorecer la integración de los estudiantes de primer ingreso” (Sánchez, Almendra, Jiménez, Melcón, y Macías 2009). En contextos anglosajones se le conoce como “mentoring” y usualmente se realiza por medio de estudiantes de cursos superiores (“peer mentoring”) que orientan a los estudiantes de primer ingreso o de intercambios (Sánchez et al., 2009). La palabra mentor hace alusión a una persona con más experiencia que brinda apoyo y guía a otra. Valverde et. al (2003-2004) definen la mentoría como “un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (...) y un estudiante o un grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo de aprendizaje”. (p.92)

De esta definición se destacan algunos elementos básicos: ayuda, orientación, retroalimentación y optimización del desarrollo del estudiante. Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, y Suárez (2012) retoman el planteamiento de Single y Muller quienes definen la mentoría como “una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda”. (p. 95)

Esta última definición agrega como elemento diferenciador la necesidad de establecer una relación formal o semiformal orientada a un objetivo concreto. Y es que, a nivel teórico, se plantean varias clasificaciones para los procesos de mentoría: informal o formal, de pares o de transición, entre otras. (Valverde et al. 2003-2004). Además, ha surgido la e-mentoring que se realiza a través de medios virtuales y que comparte los objetivos generales y aspectos estructurales con la mentoría presencial, pero que implica mayor flexibilidad en tiempo y espacio, interacción asincrónica, pérdida de algunas claves no verbales, así como mayores posibilidades de monitoreo y evaluación. (Risqued, 2011).

En el caso de la mentoría formal, se requiere el cumplimiento de una serie de fundamentos, tales como estructura, intencionalidad, planificación, definición de objetivos y evaluación. Además, se hace énfasis en la importancia de mantener el proceso desde un enfoque de voluntariado e incluir capacitaciones y procesos sistemáticos de selección y evaluación. (Valverde et. al, 2003-2004).

En términos generales, la mentoría universitaria parte de una premisa fundamental: el acompañamiento “entre pares” aporta beneficios y oportunidades de crecimiento mutuo que

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

sobrepasan cualquier otro tipo de seguimiento. En este sentido, Escudero (2017) indica que “se sienten más cercanos y en confianza con un par académico, que a veces con un profesor o tutor para aclarar dudas (...) en un clima de mayor confianza, lo cual repercute indiscutiblemente en su adaptación y permanencia”. (p.4)

De esta manera, la paridad se convierte en uno de los principios centrales, por lo que, según Mancovsky, V., & Lizzio, G. (2017), “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”. (p.2)

Tomando en cuenta todo lo planteado, la mentoría representa una clara estrategia que permite a las instituciones de educación superior una mejor gestión de las necesidades de sus estudiantes recién llegados. Tal y como plantean Casado et al (2015) se posiciona entonces como una

potente herramienta para ayudar a las universidades a alcanzar sus objetivos estratégicos, en especial, la mejora de la retención y el éxito de sus estudiantes de nuevo ingreso. Los beneficios para la integración del alumnado nuevo, para el desarrollo de competencias del estudiantado veterano y para la consolidación de una cultura universitaria de participación” (...). (p.172)

4.1 IntegraTEC: programa de mentoría y liderazgo del Instituto Tecnológico de Costa Rica

El Instituto Tecnológico de Costa Rica es una de las cinco universidades estatales del país, en la actualidad imparte 19 carreras y tiene 5 sedes a lo largo del territorio nacional. La Sede Central se encuentra en la ciudad de Cartago, donde imparte la mayoría de las carreras. Su población ha venido en aumento en los últimos años, para el 2018 recibió un total de 1861 estudiantes de primer ingreso en todas sus sedes y específicamente 1349 en la sede central.

Al igual que en otros contextos de educación superior, se han detectado retos en el proceso de ajuste de la población de primer ingreso de la institución sobresaliendo el ámbito socioemocional uno de los más relevantes. Según un estudio realizado por Mata (2012) los estudiantes pueden experimentar temores relacionados con la exigencia académica, decisión vocacional, así como sentimientos de soledad especialmente en aquellos que deben trasladarse de residencia. Además, los estudiantes reportaron “experiencias de frustración y tristeza asociadas a los primeros acercamientos al Tecnológico, permeados por la presión de adaptarse a un ambiente desconocido que dista mucho de la realidad del colegio a la que están acostumbrados” (p.2)

Por otro lado, según un estudio realizado en la población de primer ingreso de los años 2008, 2009 y 2010, se observó un porcentaje de no matriculados entre un 11.06% y un 16.64% con respecto a la matrícula inicial y un porcentaje acumulado al segundo semestre de 28.43%, 25.21% y 11.06% respectivamente (Barquero, 2010). En el mismo estudio, se señala con carácter de urgencia la necesidad de crear un programa que contribuya a disminuir la deserción estudiantil en el primer año. Es por esto que, a finales del año 2011, desde el Departamento de Orientación y Psicología se amplió el alcance de un programa ya existente denominado “Actividades de Integración” para dar paso al programa IntegraTEC. A partir de ese momento el programa ha crecido y se ha reestructurado para consolidarse como un programa institucional de mentoría y liderazgo estudiantil orientado a favorecer la integración a la vida universitaria de la población de primer ingreso.

Para el período 2017-2018, en la Sede Central se cuenta con un total de 246 estudiantes que aportan al desarrollo del programa desde diferentes roles: 204 mentores (brindan acompañamiento a un promedio de 6 estudiantes de primer ingreso de su carrera), 35 líderes de equipo (coordinan el trabajo del equipo de mentores en cada carrera), 5 líderes coordinadores (gestionan acciones a nivel institucional) y 2 líderes honorarios (brindan aportes para la mejora continua del programa).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Todos los miembros son seleccionados por medio de un proceso de entrevista y ejercen su labor de manera voluntaria. El programa está coordinado por un equipo de profesionales del Departamento de Orientación y Psicología quienes asesoran y capacitan a los estudiantes participantes del programa en temáticas relacionadas con: liderazgo, mentoría, comunicación asertiva, gestión y planificación de proyectos, primeros auxilios psicológicos, diversidad, entre otros.

De manera general, la mentoría se brinda desde que el estudiante es admitido hasta que finaliza su primer semestre en la universidad, y la inscripción se realiza mediante un formulario electrónico. Se lleva a cabo un monitoreo a la mitad del proceso para detectar situaciones que requieran ser atendidas y una evaluación final. A continuación, se presentan los resultados del monitoreo realizado en marzo con la población de primer ingreso de la cohorte 2018 con respecto a su proceso de ajuste a la vida universitaria, en específico se analizan los datos acerca de la percepción y vivencias con respecto al proceso de mentoría.

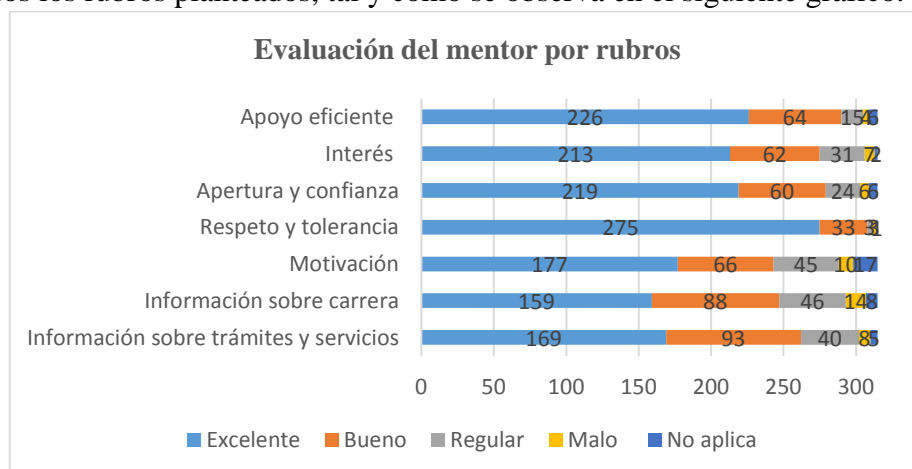
5. Metodología

Por medio de la plataforma virtual de la institución se envió un cuestionario digital a todos los estudiantes de primer ingreso de la cohorte 2018 de la Sede Central, Cartago. En el instrumento se incluyó un apartado específico respecto a los siguientes aspectos de la mentoría: pertenencia al programa, nivel de satisfacción, evaluación del mentor, percepción personal sobre el proceso y sugerencias u observaciones para el mentor. Se recibió un total de 387 respuestas, que incluyeron preguntas cerradas y abiertas. A pesar de que el estudio arrojó datos cuantitativos, los mismos fueron analizados con un enfoque cualitativo mediante categorías de análisis.

6. Análisis y discusión

De los 387 participantes, un 81.7% indicó haber solicitado la asignación de un mentor del Programa IntegraTEC, es decir un total de 316 estudiantes. 14.5% señaló que no lo solicitó porque no lo consideró necesario, 2.3% no lo solicitó, pero sí le parece importante contar con ese apoyo y un 1.6% manifiesta haberlo solicitado, pero no haber sido asignado con alguien en específico, en este último caso se procedió a realizar las gestiones correspondientes para que recibieran el apoyo inmediato de un mentor. Todos los participantes, a excepción de una persona, indicaron que la mentoría se había concretado, es decir, que habían sido contactados por su mentor.

De las 315 personas que han recibido el proceso de mentoría un 96.5% manifestó sentirse satisfecha con el mismo. Más específicamente, se evalúa de manera positiva la labor de los mentores con respecto a todos los rubros planteados, tal y como se observa en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado

Los rubros mejor evaluados son respeto y tolerancia, así como apoyo eficiente, apertura y confianza e interés. Por su parte, aunque en su mayoría reciben opiniones favorables, los rubros de motivación

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

e información (tanto con respecto a la carrera como de trámites y servicios) se presentan como los más susceptibles de mejora.

Sin embargo, resulta aún más valioso profundizar en los aspectos cualitativos en torno al papel que juega la mentoría en el proceso de ajuste a la vida universitaria desde la percepción de los participantes, por lo que, a partir de la información recopilada, se identifican 6 grandes dimensiones: información, generación de vínculos, apoyo emocional, disponibilidad, seguimiento personalizado y motivación.

6.1 La mentoría como herramienta informativa

Uno de los aportes de la mentoría más señalados por los estudiantes es su dimensión informativa, tanto con respecto a trámites, servicios y aspectos generales de la institución, como en relación a elementos básicos de su carrera: *“Ha sido de gran ayuda, mi mentora me brindó mucha información útil para los procesos de estudiantes de primer ingreso que yo desconocía, me comentó sobre nuestra carrera, evacuó todas mis dudas” (...)*

Se destaca el hecho de que mediante el apoyo de la mentoría se logra acceso a información relevante para la población de primer ingreso: *“La verdad me parece algo muy bueno porque cuando se ingresa al TEC al principio no tenía ni idea de los servicios y muchos otros detalles del TEC que no sabría sin el proceso de mentoría”*

6.2 La mentoría como generadora de vínculos

Tal y como se señaló en la revisión teórica, la integración social es una de las más relevantes en el proceso de ajuste a la vida universitaria y según indican algunos participantes del estudio, la mentoría se presenta como una herramienta para potenciar este proceso, generando vínculos entre los estudiantes: *“Me gusta mucho la idea de este programa, conocí mucha gente”*.

El contacto presencial que promueva el mentor parece ser clave en este aspecto para algunos estudiantes: *“Ha sido divertido, a pesar del poco tiempo que llevamos, el mentor intenta reunirse con nosotros y se apunta a todo”, especialmente mediante el uso de actividades como almuerzos y salidas: “(...) incluso es el que está encima de todos los chicos para ir a almorzar y conocernos”*.

6.3 La mentoría como apoyo emocional

El proceso de ajuste a nivel emocional también resulta de gran relevancia dado el sinnúmero de cambios a los que debe adaptarse el estudiantado de primer ingreso. Los participantes resaltan la labor del mentor como facilitador en esta fase de transición: *“Me parece excelente, debido a que cuando uno es de primer ingreso, muchas veces es complicado adaptarse a un ambiente universitario, pues es diferente a lo que uno ha vivido. Los mentores vuelven esto más fácil para no llegar tan perdido”*.

El rol del mentor puede llegar a ser extremadamente influyente en el proceso, tal y como lo menciona uno de los estudiantes: *“Mi mentor ha sido como un consejero del alma en mi estadía en el TEC”*. En este sentido, es importante reflexionar acerca de la gran responsabilidad que conlleva el rol de mentoría en el acompañamiento a seres humanos que atraviesan una etapa impregnada de vulnerabilidad, con la claridad de que no ejercen un papel profesional, sino un apoyo entre pares.

6.4 La mentoría como recurso de apoyo disponible

La posibilidad de contar con un recurso de apoyo que se encuentra disponible en horarios flexibles y medios de comunicación de más fácil acceso se resalta como una de los principales beneficios de la mentoría: *“Significa mucha ayuda, siempre a disposición cuando se necesita”*.

Se enfatiza la disponibilidad sin restricción de horario de oficina por parte de los mentores para evacuar dudas y brindar asesoría: *“La verdad demasiado bien, cada vez que he necesitado ayuda no importa cuando sea la hora siempre está evacuando dudas” (...)*.

6.5 La mentoría como plataforma de seguimiento personalizado

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Otro de los aspectos más mencionados por los participantes es el seguimiento personalizado que se brinda mediante la mentoría: *“Creo que es un gran programa, que de verdad ayuda a la integración a la universidad y le quita el miedo de entrar, mi mentora para mí fue la mejor, siempre motivándonos y ayudándonos con cualquier cosa, siempre atenta y **respondiendo a nuestras necesidades** de la mejor manera”*(...) (el subrayado no es del original). Esto implica un rol proactivo por parte de los mentores en cuanto al proceso: *“ha sido muy buen mentor, siempre está preguntándonos cómo vamos y nos ayuda en todo lo que le pidamos”*

Por otro lado, algunos estudiantes manifiestan preferencia por un estilo de mentoría en la que exista disponibilidad para resolver consultas, pero que no implique mayor compromiso, es decir, destacan la disponibilidad del recurso pero sin un excesivo seguimiento: *“Ha estado bien, se preocupa lo necesario y **no está encima de uno todo el tiempo**, lo cual para mí está bien”* (el subrayado no es del original). Incluso se menciona la posibilidad de realizar una mentoría de estilo virtual que no implique del todo contacto presencial: *“Sólo por whatsapp comparte información y así está bien”*.

Al mismo tiempo, es importante destacar que las valoraciones negativas que algunos estudiantes anotan sobre la mentoría precisamente están relacionadas con la necesidad de mayor seguimiento: *“En general siento que fue un buen mentor en realidad, sin embargo, pudo haberme aportado más, nunca sentí como que estuviera ahí. Me pasaba la información necesaria, y cuando pedí su ayuda fue breve, además era una buena persona, pero siento que quedó debiéndome, quizá como el motivarme más o más participación con uno”* (...)

Además, una estudiante señala la falta de iniciativa de su mentora como una carencia en el proceso de seguimiento: *“Me contactó rápido y generalmente era yo quien hacía las preguntas, ella no me daba nada si yo no se lo pedía”*. Específicamente algunos señalan la necesidad de trascender el plano virtual y llevar a cabo más reuniones presenciales: *“Mi mentor sólo me habla por medio de whatsapp y no propone reuniones”*, *“No la conozco en persona. Sólo hemos intercambiado mensajes pocos y la mayoría a través de un grupo”*. Las aparentes contradicciones entre las percepciones sobre el tema del seguimiento apuntan a la importancia de adaptar las estrategias y estilos de mentoría a las necesidades y preferencias de los estudiantes de primer ingreso. Algunos parecen requerir un seguimiento más intensivo y presencial, mientras que otros prefieren que el mentor muestre disponibilidad para responder únicamente las consultas planteadas.

6.6. La mentoría como instrumento de motivación.

Finalmente, se resalta el aporte del proceso en el ámbito de la motivación para enfrentar los retos del ajuste a la universidad: *“Me ayuda a salir adelante”*, sobre todo gracias a que el mentor se convierte en una figura cercana con la que se pueden sentir identificados: *“Muy bueno, él me contactó y me motivó a seguir adelante, también me contó su historia de su primer año como estudiante de Universidad y me identifiqué mucho”*. Además, el mentor se convierte en una fuente de inspiración para que los estudiantes de primer ingreso puedan postularse como mentores de futuros estudiantes, generándose así una cadena de apoyo solidario: *“Excelente, en un futuro me gustaría ser parte del proyecto”*

7. Conclusiones

El estudio realizado genera información relevante con respecto a los aportes que puede brindar un programa de mentoría de pares en el proceso de ajuste a la vida universitaria. De los resultados se desprende que la mentoría puede convertirse en una herramienta informativa y generadora de vínculos entre los estudiantes. Además, se visualiza como un recurso disponible al cual acudir en caso necesario y una plataforma que brinda seguimiento personalizado que puede ajustarse a las

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

necesidades de cada estudiante. Se evidencia además el potencial de la mentoría como instrumento de motivación y apoyo emocional que favorece el afrontamiento de los diferentes retos que implica el proceso de transición y ajuste a la universidad.

Se observa que existen necesidades diversas entre los estudiantes con respecto al proceso de mentoría, por cuanto algunos resaltan las ventajas de un seguimiento más personalizado, que incluya el componente presencial y otros indican preferencia por una relación de mayor distanciamiento, en la que únicamente se les brinde respuesta a las consultas concretas planteadas y no requiera el contacto presencial. Estos hallazgos plantean un importante reto para la gestión de los programas de mentoría universitaria en relación con el desarrollo de estrategias y estilos de mentoría que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes de primer ingreso. Para esto, se hace necesario realizar investigaciones que profundicen en este y otros aspectos relacionados con los procesos de selección, capacitación, asignación y seguimiento de mentores.

8. Referencias

- Alonso, M., Calles, M., Sánchez, C. (s.f) *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. España: Editorial Síntesis.
- Barquero, J. (2010). *Estudio de los Movimientos de los/as Estudiantes asociados a las Condiciones de Matrícula según Carrera, Género y Tipo de Financiamiento de la Institución Educativa de Procedencia. (Cohortes 2008, 2009, 2010)*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Departamento de Orientación y Psicología. Cartago, Costa Rica.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. & Colomer-Feliu, J. (mayo-agosto, 2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare* 19(2), 155-179. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios, abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1) 127-151.
- Escudero Vásquez, L. (2017). Entre pares nos acompañamos. *Congresos CLABES, 0*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1581/2319>
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (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. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. En *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, España. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16207627.pdf>
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100001&lng=es&tlng=es
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15 (2), 93-118.
- Mata, A. (2012). *Percepciones y vivencias estudiantiles con respecto al proceso de integración a la vida universitaria*. Cartago: Departamento de Orientación y Psicología, Tecnológico de Costa Rica. Manuscrito inédito.
- Mata, A. (2017). *Informe Final de Labores. Programa IntegraTEC*. Cartago: Departamento de Orientación y Psicología, Tecnológico de Costa Rica. Manuscrito inédito.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

- Mancovsky, V., & Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares. *Congresos CLABES, 0*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1579/2317>
- Risqued, A. (2011). Peer electronic mentoring for transition into university: a theoretical review [La mentoría electrónica entre pares para la transición a la universidad: una revisión teórica]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22* (3), 232-239. doi 10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11278
- Pozner, P. (2008). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar, o cómo educar sin dejar de aprender. En L. Rivero (coordinadora), *Experiencias de Investigación, Intervención y Formación de la Educación Básica. Memorias de Foro Nacional*, México.
- Sánchez, C., Almendra, A., Jiménez, F. J., Melcón, M. J., y Macías, J. (2009). Proyecto Mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de alumnos de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática, 6*(2), 64-71. Recuperado de [http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/risci/pdfs/GX045RA.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/risci/pdfs/GX045RA.pdf)
- Soares, P., Guisande, A. y Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology (7)*3, 753-765
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research (45)* 1, 89-125. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170024>
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E. y Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos educativos (6)*7, 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049470>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PROGRAMA GRADUA-TE: EL USO DE TIC PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN BENEFICIARIOS DE CRÉDITO EDUCATIVO.

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

Mora-Rodriguez, Javier.

Asociación Panamericana De Instituciones De Crédito Educativo, Apice – Colombia
Jmora@Apice.Org.Co

Peralta Castro, Rafael.

Asociación Panamericana De Instituciones De Crédito Educativo, Apice – Colombia
Rperalta@Apice.Org.Co

Resumen. Por años se ha considerado el fenómeno de la deserción estudiantil en las Instituciones de Educación Superior en Colombia como un problema exclusivo de éstas, pero a medida que las entidades de crédito educativo se vinculan directamente con la educación superior por medio de préstamos, este fenómeno también las ha afectado. Por tal motivo, para mitigar esta problemática se ha hecho necesaria su participación activa en el diseño e implementación de estrategias para incrementar la permanencia y graduación estudiantil en las IES donde están matriculados los beneficiarios de crédito educativo. Estas estrategias deben ser inclusivas y enmarcarse en los lineamientos determinados por el Ministerio de Educación de Colombia. La Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito educativo, ÁPICE, en el año 2004 firmó convenios con la Asociación Colombiana de Cooperativas y la Federación Nacional de Cooperativas del Sector Educativo, con el fin de administrar los dineros destinados a facilitar el acceso a la Educación Superior por medio de Crédito Educativo. A tal efecto, se creó el Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior. En diez años de funcionamiento de este programa, se han beneficiado 599 estudiantes que forman parte de la población del Distrito Capital y han ingresado a 45 Instituciones de Educación Superior. De los 599 beneficiarios se han retirado de forma temprana de la financiación 293, cifra equivalente al 49%. Por su parte, en el Informe sobre los 10 años del Fondo Solidario, documento elaborado por ÁPICE en el año 2016, hay información sobre las causas de deserción de los beneficiarios del programa, información considerada como relevante para plantear estrategias que favorezcan la permanencia estudiantil de estos estudiantes. De acuerdo con lo anterior, se hizo necesario diseñar e implementar el programa GRADUA-TE, que tiene como objetivo disminuir los índices de abandono de los estudiantes que acceden a la educación superior financiados por ÁPICE. Este programa reúne en un sitio web diferentes estrategias que, con base en las TIC, complementan e integran lo que realizan las instituciones de educación superior y se fundamenta en un servicio de apoyo y acompañamiento denominado “coaching educativo”, que permite identificar a tiempo estudiantes en riesgo y garantizar que reciben los apoyos que necesitan para permanecer y graduarse oportunamente. Muchos de estos apoyos se ofrecen en la página web del programa para que los estudiantes puedan acceder a ellos fácil y oportunamente.

Palabras clave: TIC, Deserción, Permanencia estudiantil, Crédito educativo, Acompañamiento.

1. Antecedentes:

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

En desarrollo de lo dispuesto en Colombia por la Ley 863 del 29 de diciembre de 2003 y del Decreto 2880 del 7 de septiembre de 2004, se constituyó el Fondo Solidario para la Educación Superior, mediante convenios suscritos entre la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, ÁPICE, la Asociación Colombiana de Cooperativas, ASCOOP y la Federación Nacional de Cooperativas del Sector Educativo, FENSECOOP.

De acuerdo con lo establecido en los convenios, ÁPICE como administrador del Fondo, tiene la obligación de desarrollar mecanismos de seguimiento académico y financiero a los beneficiarios, e informar a la Junta Administradora sobre la gestión del convenio en lo relativo a su desarrollo académico, financiero y social.

Con el fin de conocer el resultado del Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior en sus diez años de funcionamiento, ÁPICE se propuso desarrollar un estudio técnico dentro de la línea de acceso, permanencia y graduación, mediante el cual se buscaba conocer las características de los estudiantes retirados del Fondo para identificar las variables asociadas a la deserción estudiantil y las estrategias de apoyo a la permanencia estudiantil adelantadas por ÁPICE y las IES vinculadas al convenio; así como los procesos administrativos y financieros realizados por los actores relacionados con esta población.

Se destaca que, en estos 10 años, se han beneficiado 599 estudiantes que forman parte de la población del Distrito Capital de Bogotá, los cuales han ingresado a 45 Instituciones de Educación Superior gracias al Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior (Fondo solidario). De los 599 beneficiarios se han retirado de forma temprana de la financiación 293, cifra equivalente al 49%.

Los diferentes autores que han estudiado el tema de la deserción han obtenido importantes conclusiones; se ha encontrado que la permanencia del estudiante en las universidades no solo depende de factores económicos, sino que existen otros factores de carácter individual, socioeconómico, académico e institucional. Por ello, se considera que el estudio del fenómeno de la deserción debe ser abordado de manera integral, en donde se involucre al estudiante y su familia, a las instituciones educativas, al entorno al cual pertenece y a las entidades u organismos que lo apoyan. ICETEX y ÁPICE (2011).

Uno de los objetivos del estudio era determinar las variables que estaban asociadas a la deserción estudiantil en los beneficiarios del Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior, las cuales se agruparon en cuatro factores: individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales.

Para el caso colombiano, según Gordillo, E. y Polanco, J, 1970; Londoño, 2000, citados por CEDE (2012), la mayoría de los estudios sobre la deserción analizan universidades o instituciones específicas, programas o carreras particulares dentro de las instituciones identificando los principales factores no académicos asociados con el fenómeno de la deserción, por ejemplo, la falta de recursos económicos, que el estudiante trabaje y que tenga una o más personas que dependan económicamente de éste.

Si bien en los análisis descriptivos se identificaron, en cada factor, las variables que más se asocian con la deserción estudiantil, esto no era suficiente, y por ello se profundizó el análisis mediante la aplicación de pruebas estadísticas. Para ello, se realizaron dos tipos de análisis estadísticos.

Según la información del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que consolida la información característica de más de 3'800.000 estudiantes que han pasado por la educación superior, el fenómeno de la deserción obedece a

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

múltiples factores. Entre ellos se destacan: 1. El rendimiento, 2. La capacidad económica, 3. La orientación vocacional. (MEN, 2012)

El primer análisis se realizó a partir de la información obtenida de la base de datos de todos los beneficiarios, con el propósito de identificar las variables con influencia sobre la graduación o retiro de los beneficiarios del Programa Fondo Solidario; para ello, se utilizaron dos medidas de asociación; la prueba ji_cuadrado (χ^2); y el coeficiente lambda (λ) asimétrico.

Los resultados de estos análisis mostraron que existen cuatro variables significativas relacionadas con el estado actual del beneficiario, estas son: *Dependencia económica, tener computador, la modalidad de estudios y la participación en las actividades del Fondo de apoyo pedagógico FENSECOOP-ÁPICE*. Peralta, R. y Mora, J. (2016)

A partir de las pruebas estadísticas se pudo inferir lo siguiente: el hecho de que el beneficiario dependa económicamente de otra persona o tenga computador o participe en actividades del Fondo de Apoyo Pedagógico, favorece su graduación; en caso contrario, tendrá un mayor riesgo de abandono. Por su parte, la modalidad de estudios también incide en su graduación o retiro, en este caso es favorable a la graduación. Es importante destacar que la participación en actividades del Fondo de Apoyo Pedagógico es una de las variables que mayor incide en la graduación de los beneficiarios del Programa Fondo Solidario; esto se ratifica en las dos pruebas estadísticas.

El segundo análisis estadístico para identificar qué factor influye mayoritariamente en la graduación de los beneficiarios del Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior, se hizo a partir de la información suministrada por las encuestas aplicadas a una muestra de 82 beneficiarios del Programa Fondo Solidario; para ello se utilizó el modelo de regresión logístico.

Para determinar las variables influyentes a incluir en la estimación del modelo, a partir de la información obtenida de la encuesta (alrededor de 40 preguntas) aplicada a beneficiarios en la condición de graduados o retirados, se realizó el cálculo de los residuos estandarizados. De acuerdo con estos resultados, para la estimación del modelo logístico, se tomaron seis variables: *Satisfacción por la carrera, Dependencia económica, Financiación del sostenimiento, Tener computador, Actividades que interfieren con los estudios y Actividad del Fondo de Apoyo Pedagógico*.

El proceso de regresión realizado paso a paso, señaló que las variables *dependencia económica y las actividades que interfieren con los estudios*, eran las menos influyentes en la capacidad de predicción del modelo; por tal motivo, se descartaron y finalmente se estimó el modelo para las cuatro variables restantes, señalando este modelo como el óptimo.

Los resultados del análisis realizado señalaron que la probabilidad de que un beneficiario se gradúe, a partir de los resultados del modelo logístico, es del 47%; siempre que se cumplan las siguientes condiciones: *para un beneficiario satisfecho con la carrera, que financie su sostenimiento con el subsidio del Fondo Solidario, que tenga computador propio y que además participe en las actividades del Fondo de Apoyo Pedagógico*. Ahora bien, si para este mismo beneficiario el agrado por su carrera pasa a ser *muy satisfecho*, la probabilidad de graduarse es del 91%; en otras palabras, el estar “muy satisfecho” con la carrera, en contraste con estar “satisfecho”, aumenta la probabilidad de graduarse del 47% al 91%.

Es importante destacar que la mayoría de las IES participantes en el Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior ofrecen de forma general, como parte de sus servicios de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Bienestar Universitario, actividades independientes, especialmente en las áreas deportivas, culturales, servicios médicos, apoyo psicológico y desarrollo humano.

De acuerdo con la información suministrada por las mismas IES, la participación de los estudiantes en estas actividades, aunque no era obligatoria, fue muy baja. A pesar de que en el transcurso de los años las IES fueron ofreciendo más y mejores apoyos a los estudiantes y mejorando la información respecto a los beneficiarios atendidos en los distintos programas de apoyo; sin embargo, siguen siendo insuficientes y además no se tienen evidencias que pudieran mostrar el impacto en los beneficiarios.

2. Programa GRADÚA-TE

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, relacionados con la deserción estudiantil, APICE se propuso diseñar e implementar acciones que con apoyo en las tecnologías tengan como objetivo disminuir los índices de deserción asociados a los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales en los educandos que acceden a la educación superior y que han sido financiados con crédito educativo. Para lograr este propósito, se requiere articular las estrategias diseñadas e implementadas por las IES y por APICE

Es de notar que en el año 2017 se realizó una primera fase del Proyecto GRADÚA-TE, fase en la cual se diseñó el proyecto y se formularon una serie de actividades y lineamientos que son la base para realizar la implementación ahora en esta segunda fase. Se espera entonces, contar con un profesional de apoyo que realice estas actividades, especialmente aquellas relacionadas con el seguimiento (coaching educativo) a los beneficiarios de crédito educativo, con el objetivo de favorecer su permanencia en la educación superior. (Baraona, J. (2013).

En el primer semestre de 2018, el Fondo cuenta con 107 beneficiarios activos, que serán la población objetivo de este Proyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera necesario por parte de APICE, desarrollar estrategias novedosas y efectivas que favorezcan una mayor permanencia estudiantil de los beneficiarios del Fondo Solidario, pues éstos siguen retirándose de la financiación en una proporción muy similar a la de los estudiantes del sistema educativo en Colombia.

2.1 Objetivos

Favorecer la permanencia estudiantil de los beneficiarios del Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior – Fondo Solidario, mediante la implementación de estrategias que, con base en las TIC, afecten las variables que inciden en la deserción de los educandos participantes en el Programa. Estas estrategias se han denominado Proyecto GRADUA – TE.

Desarrollar estrategias específicas de intervención que contribuyan a favorecer la permanencia estudiantil, a partir de las variables asociadas a la deserción en cada uno de los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales.

Coordinar e implementar el desarrollo de las estrategias de permanencia estudiantil identificadas, mediante acciones de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes y a las IES.

2.2 Actividades que se van a desarrollar

De acuerdo con los cuatro factores propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se propone desarrollar las siguientes actividades:

2.2.1 Factor Individual

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

A1. Realizar una Jornada de adaptación a la vida universitaria: Una reunión con los beneficiarios para darles una inducción a la vida universitaria y darles a conocer el proyecto GRADUA – TE y los beneficios de participar en él.

A2. Desarrollar y efectuar acompañamiento al Taller de hábitos de estudio: Un taller virtual para los beneficiarios, en el cual se motive y capacite en buenos hábitos de estudio.

A3. Realizar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes y a sus familias para mantener la motivación por sus estudios: Un servicio de seguimiento y acompañamiento presencial, al estilo de un “coaching educativo”. El coaching educativo es un programa de apoyo integral a los estudiantes, a través del cual se promueve la permanencia, ofrecido por ÁPICE a los educandos beneficiarios de crédito educativo del Fondo Solidario. El objetivo del servicio es favorecer la permanencia del estudiante beneficiario de crédito educativo del Fondo Solidario, ÁPICE.

A4. Programa de seguimiento y monitoreo a los estudiantes en riesgo de deserción desde el ámbito familiar: Un taller para las familias en el cual se fortalezca la red de apoyo primaria del educando beneficiario.

2.2.2 Factor Académico

A1. Realizar un encuentro de orientación profesional y vocacional: Desarrollar el taller de plan de vida.

A2. Garantizar la disponibilidad de servicios académicos en la IES: Un repositorio de servicios académicos ofrecidos por cada IES y alertas tempranas de deserción.

A3. Impulsar la consolidación de alternativas de habilitación de materias: Institucionalización de cursos remediales.

A4. Reforzar las competencias genéricas de los beneficiarios para la educación superior: Talleres de Habilidades Académicas.

2.2.3 Factor Socioeconómico

A1. Socializar el taller de finanzas personales para estudiantes: Un taller virtual para los beneficiarios, en el cual se motive y capacite para el buen uso del dinero en la época de estudios.

A2. Ofrecer o divulgar posibilidades de vinculación laboral para educandos: Convenios para ofrecer posibilidades de trabajo a los estudiantes.

A3. Diseñar un taller acerca de la estructuración de hoja de vida y técnicas para desempeñarse exitosamente en una entrevista laboral.

2.2.4 Factor Institucional

A1. Socializar las actividades de bienestar universitario: Articulación con las IES para afianzar las acciones de bienestar universitario para la permanencia y graduación.

A2. Motivar a los estudiantes a participar en las actividades de bienestar universitario de cada IES: Establecer un sistema de estímulos para motivar la participación en las actividades de bienestar de las universidades.

Conclusiones:

A continuación, se proponen algunas reflexiones que tienen como objetivo mostrar la particularidad del programa GRADUA-TE y su diferencia con las actividades normales que desarrolla una institución de educación superior para favorecer la permanencia de sus estudiantes.

Las instituciones de crédito educativo también están preocupadas y trabajando en la permanencia estudiantil de sus beneficiarios. La deserción no debe ser solamente una responsabilidad de las instituciones de educación superior.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

El trabajo para la permanencia, que se realiza en las instituciones de crédito se integra con el de las IES, no es un trabajo paralelo que duplica esfuerzos. Se trabaja de manera conjunta con las IES y se hace seguimiento a la participación de los estudiantes en las actividades de bienestar estudiantil.

Las actividades para favorecer la permanencia, deben estar siempre disponibles y accesibles por medio de las nuevas tecnologías. El componente tecnológico es fundamental en este programa. Se ha comenzado por motivar y fortalecer la participación en redes sociales y se creó un grupo en What`s App que ha favorecido el contacto permanente con los estudiantes.

Gracias a las nuevas tecnologías se está haciendo seguimiento permanente a los estudiantes por medio de lo que se ha denominado “coaching educativo” que es un espacio tranquilo de acompañamiento no psicológico. El seguimiento permanente a los estudiantes facilita conocerlos mejor y estar atentos al desarrollo de sus diferentes procesos académicos y esto favorece su continuidad en la universidad.

Dado que en este momento todavía este es un proyecto en curso, no se ha podido medir el impacto que tienen estas actividades en la deserción de los estudiantes. Se espera que a partir del año 2019 se puedan realizar los cálculos y determinar la efectividad del programa.

Referencias

Baraona, J. (2013). Coaching educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/2888>

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE. Universidad de los Andes. (2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Recuperado de: https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2012-31.pdf

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE. Universidad de los Andes. (2014). Informe Determinantes de la deserción “Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES”. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf

ICETEX y ÁPICE (2011). Bases conceptuales y elementos estratégicos para la gestión del MAIE en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Bogotá: ICETEX. Recuperado de: <http://investigacion.apice.org.co/cms-wordpress/wp-content/uploads/PDF-APICE/Gestion-del-MAIE-en-las-instituciones-de-educacion-superior-en-Colombia-Intro.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2012). Boletín N° 20. Capital humano para el avance colombiano. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin20.pdf

Peralta R. y Mora, J. (2016). Evaluación del Programa de Acceso y Permanencia en la Educación Superior (Fondo solidario) en los diez años de funcionamiento. Unidad de Investigación y Estudios Técnicos, ÁPICE. Recuperado de: <http://investigacion.apice.org.co/cms-wordpress/wp-content/uploads/PDF-APICE/Fondo-Solidario-Evaluacion-10-a%C3%B1os-programa-de-acceso-y-permanencia-Intro.pdf>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y AGENCIA FRENTE A UN DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE REDUCCIÓN DEL ABANDONO. EL CASO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Astudillo Lizama, Pablo
Dirección de Progresión Académica, Universidad Tecnológica de Chile INACAP
pastudillo@inacap.cl

Barrientos Delgado, Carolina
Dirección de Progresión Académica, Universidad Tecnológica de Chile INACAP
cbarrientosd@inacap.cl

Resumen. El programa de tutorías de una universidad chilena ha evidenciado los mismos impactos que expone la literatura sobre acompañamiento académico. Mediante una evaluación de tipo econométrico se ha comprobado como las acciones de seguimiento personalizado, por incipientes que sean, implican una reducción de la probabilidad de abandono de los estudios superiores. Dicha tendencia es aún más acentuada cuando el programa se consolida. Ahora bien, esta comprobación abre la puerta para una serie de interrogantes que deberían ser profundizadas en mediciones sucesivas del impacto de esta iniciativa: ¿cómo las tutorías van estructurando una tipología de estudiantes que movilizan los distintos actores que forman parte del programa? ¿cómo los estudiantes experimentan e interpretan el hecho de requerir estos apoyos independientemente del resultado obtenido? ¿cómo los tutores pueden comprender su trabajo transitando desde una perspectiva del déficit al reconocimiento de la individualidad de los estudiantes? ¿cómo todo lo anterior contribuye a crear un vínculo con la universidad? Con el propósito de atender a estas preguntas se presentarán los resultados de un estudio de tipo mixto y que recupera para la interpretación de sus resultados los postulados de la sociología de la experiencia y las sociologías del individuo. Con ello, se pretende aportar al debate teórico sobre la permanencia en la educación superior en dos flancos: uno, reconociendo los procesos de individuación de los estudiantes que utilizan este recurso de apoyo institucional y dos, caracterizando los desafíos que los programas de tutorías enfrentan cuando se mira más allá de los resultados de retención para entender también como generan un sentido de pertenencia institucional.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutorías, Permanencia, Reconocimiento, Identidad Institucional.

1. Introducción

Durante la última década, las instituciones de educación superior, y en especial las universidades chilenas, han comenzado a asumir la responsabilidad de asegurar la permanencia estudiantil. Lo anterior opera a partir de la masificación de la matrícula en este sistema a partir de los años 1990, lo cual supone un cambio en la composición “tradicional” del alumnado de las diferentes instituciones. En paralelo, la emergencia de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior supuso la difusión de nuevas nociones de la calidad, entre las cuales estaba la idea que el derecho a la educación no se aseguraba solo mediante el acceso sino también cautelando que las trayectorias estudiantiles no desembocaran en un abandono temprano (De Garay, 2016)

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Los cambios en el estudiantado necesariamente confrontaban a las instituciones a un nuevo contexto y a asumir procesos sociales e individuales antes no considerados. En línea con los estudios inaugurados por Vincent Tinto (1973, 1987), el cambio en el alumnado implica la incorporación de jóvenes antiguamente excluidos del sistema. Lo anterior exige tener en cuenta los desafíos de integración tanto académica como social de sujetos que no se identifican *a priori* con este espacio social, sus normas y sus valores, tanto en virtud de su capital económico, como también cultural, toda vez que en la mayor parte de los casos corresponden a estudiantes no han tenido experiencias previas de acercamiento a la educación superior en su entorno social.

Es en atención a este principio que la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, en el año 2014, implementó su programa de tutorías. Esta institución, una de las más grandes del país, cuenta con 120.000 estudiantes en 26 sedes a lo largo del territorio nacional, matriculados en 70 programas, dentro de un sistema integrado también por el Instituto Profesional y por el Centro de Formación Técnica INACAP. Un 75% de todos los estudiantes, independiente de la carrera o nivel al que ingresen, son primera generación cursando estudios superiores en sus respectivas familias, coincidiendo por lo tanto con este perfil de estudiante “nuevo” indicado por Tinto y estudios similares.

Ahora bien, postulamos que el impacto del programa de tutorías sobre la permanencia estudiantil puede ser revisado no solamente desde el punto de vista de su efectividad institucional –aumento en las tasas de retención, mejoramiento en las calificaciones promedio- sino que también desde aquellas evidencias que apuntan hacia la justicia educacional y la mejora de las formas de reconocimiento mutuo entre estudiante e institución.

2. Desarrollo

2.1. Descripción del programa

Conceptualmente, el programa de tutorías se define como un acompañamiento personalizado profesional, para alumnos que requieran orientación en su inserción universitaria o que eventualmente necesiten derivación a otro tipo de intervenciones. Su foco está puesto especialmente en los estudiantes de primer año, los cuales son jerarquizados en virtud de sus resultados en distintas pruebas aplicadas en su proceso de admisión. Ello, sumado a algunos antecedentes sociodemográficos (edad, situación familiar, situación laboral, rendimiento escolar secundario, capital cultural de los padres, etc.) permiten constituir perfiles de riesgo de abandono, que prioriza por lo tanto la asignación de un tutor. Dicho programa se inserta dentro de un Sistema de Apoyo a la Progresión Estudiantil que incluye además un programa de nivelación en matemáticas (la asignatura más crítica dentro de la formación universitaria), un programa de reforzamiento en aquellas asignaturas que lo ameriten y un conjunto de talleres psicopedagógicos (técnicas de aprendizaje, manejo eficiente del tiempo). Ahora bien, dentro de todo este sistema son las tutorías las que concitan mayor atención dado su alcance en términos de estudiantes atendidos y la personalización del vínculo con el cual se estructura.

De acuerdo con los registros institucionales, durante el año 2017 las tutorías atendieron un total de 31.366 estudiantes, en un promedio de entre 4 a 2 entrevistas personales por año dependiendo de la sede. Este dato corresponde a las tutorías asignadas, pues el acceso a tutoría por vía voluntaria es todavía una cuestión marginal que no ha sido todavía adecuadamente incorporada a los registros institucionales.

2.2. Las mediciones de impacto

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Una primera medición de impacto se realizó el año 2016. La misma, llevada a cabo por consultores externos a la Universidad, se propuso analizar los resultados obtenidos por los estudiantes durante el periodo 2014-2015. Utilizando métodos econométricos, en dicha ocasión se comprobó la efectividad del programa, expresada en la reducción de la probabilidad de deserción de entre 4 y 9 puntos porcentuales, controlando por características de los estudiantes y por tamaño de la sede. De todas formas, este efecto solo es observable entre aquellos alumnos citados a tutoría, no entre aquellos que voluntariamente acuden a ella. Cuando se observa el impacto que puede tener la tutoría sobre el rendimiento académico, no se encontró evidencia de diferencias significativas en el promedio final de los estudiantes, lo cual es consistente con la formulación del programa que pone el acento en la retención y no las calificaciones del alumnado.

Paralelamente se observó la importancia de otros factores relacionados con la gestión administrativa del programa. Así, se observó que el tamaño de una sede no afecta la gestión del sistema de contactos con el alumnado, y que los alumnos con un decil más alto de riesgo tienen un tiempo de espera para acceder al tutor considerablemente menor al resto de estudiantes. No obstante, estos antecedentes contrastan con otras cuestiones operativas, como el hecho que en las sedes grandes son menos efectivas a la hora de concretar entrevistas presenciales con los alumnos que lo requieran, lo que hace presumir que no basta con ser eficientes en la ejecución de los primeros llamados telefónicos. Ahora bien, es importante señalar que, desde el punto de vista de los estudiantes, la acción de los tutores es homogénea a lo largo de las sedes, percibiéndose en ella una instancia de apoyo fundamental en cuanto desarrollar una mayor confianza en las propias capacidades, mas no como un soporte en términos estrictamente académicos.

Cuando se comparan estos resultados con la medición de impacto del año 2017, se observa que la acción de las tutorías ha ido ganando en cobertura, alcanzando ahora cerca de un 70% de los estudiantes nuevos de la institución. Aunque esto ha generado cierta congestión en la atención de estudiantes –especialmente porque se observa un incremento de las solicitudes voluntarias de tutoría– los resultados econométricos confirman que la reducción de la probabilidad de deserción se mantiene entre los 6 y 9 puntos porcentuales. En cuanto al mejoramiento del rendimiento académico, en esta ocasión se encontraron algunas tímidas evidencias positivas al respecto. La diferencia con la medición anterior se debe a que esta vez se observó la acción de derivación del estudiante a otros programas de apoyo académico

2.3. La comprensión de la individualidad estudiantil y el desafío para las tutorías

Como se ha podido observar, los resultados de la evaluación de impacto muestran que el programa de tutorías ha tenido consecuencias positivas en términos de la permanencia estudiantil. Ahora bien, por su misma naturaleza, ésta es una iniciativa focalizada en un grupo de estudiantes en particular, de los cuales se espera una trayectoria medianamente conocida. Considerando esto, cabe preguntarse cómo dicha segmentación podría afectar los procesos de afiliación social y académica (Donoso y Schiefelbein, 2007; Arancibia y Trigueros, 2017). La afiliación es entendida aquí como el proceso que permite reconocer e incorporar las normas sociales de un determinado espacio, lo cual depende no solo de la voluntad de un sujeto por aprender dichas reglas, sino que también de los procesos de etiquetamiento y reconocimiento social que un sujeto experimenta dentro de un determinado espacio. Luego, es relevante avanzar en la medición del modo como el estudiante se “siente reconocido”, es decir, como el asistir a tutorías implica incorporar la mirada de otro al propio funcionamiento personal.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Una primera lectura podría corresponder al significado autoasignado de ser considerado un estudiante “prioritario”, lo cual genera ciertos posicionamientos negativos en comparación con otros sujetos, mismos que han evidenciado distintos estudios sobre los programas de acción afirmativa. No obstante, una segunda lectura –predominante- apunta en la dirección contraria, en la medida que la relación estudiante-tutor es también un mecanismo que propicia un sentido de pertenencia (es decir, una convicción de ser parte de un colectivo) positivo y de vínculo con la institución (Lobato y Guerra, 2016). En este sentido, vale la pena preguntarse sobre cómo la etiqueta de ser un “tutorado” es interpretada y movilizada por los estudiantes en relación con sus trayectorias universitarias y también en referencia a sus pares. En otras palabras, se debería avanzar en cómo el estudiante interpreta el ser tratado de manera igualitaria al mismo tiempo que es reconocido en su diferencia, un principio que François de Singly (2010) ha descrito como crucial dentro de las relaciones sociales contemporáneas.

Si se toma en cuenta este principio, la pregunta sobre cómo se evalúa la experiencia de la tutoría cambia completamente de foco, pues implica que los procesos de afiliación académica y social deberían estructurarse en torno a elementos variables de posicionamiento estudiantil. Una perspectiva centrada exclusivamente en el déficit de competencias y habilidades (perspectiva que da origen a los primeros intentos de generar adecuados procesos de aculturación) no permite interpretar del todo la individualidad estudiantil, pues limita la posibilidad de interpretar adecuadamente las intenciones estudiantiles al involucrarse en estos procesos.

Consideremos para tal efecto lo señalado por los mismos estudiantes en instancias cualitativas de la evaluación de impacto 2016 y que nos permiten avanzar en la comprensión de las narrativas en relación a la posición de ser tutorado:

“si no fuera por el tutor yo no estaría acá. Yo me había echado un ramo y yo nunca había repetido un curso, un ramo o nada, siempre me había ido bien, entonces cuando me empecé a sacar rojos fue raro para mí, me complicó, me avergonzó y me iba a retirar de la carrera porque no era lo mío, pero luego el profesor me dijo que le diera una oportunidad”

“son pocos los estudiantes que usan tutores, quizás algunos por vergüenza o quizás por tiempo de ir a sentarse al frente de la persona”

Estas tres frases dan cuenta de cómo una interacción cualquiera puede ser leída en términos de una lógica de reconocimiento. Los estudiantes valoran la cercanía del tutor, capaz incluso de identificarlos dentro de una sala de clases. Pero al mismo tiempo, se posicionan desde la vergüenza, una emoción que Zavaleta (2007) identifica con una disposición interna de los individuos, que, a través de un juicio comparativo, muestran su conocimiento de las convenciones sociales dominantes. La vergüenza tiene que ver con la noción de “no cumplir” con una determinada regla, tal como lo revela la siguiente cita relativa a la transición escuela universidad

“Yo vengo de la Universidad Austral y tengo una opinión diferente. Creo que estaba mejor organizada, las personas son más cercanas y la relación con el personal es como más familiar, había también un sistema de apoyo al aprendizaje que estaba súper bien estructurado, había psicólogos, psicopedagogos y funcionaba bien, en ese sentido era súper como estar allá. En cuanto a la recepción de mis compañeros [acá] fue súper buena, a pesar de la diferencia de edad. ¿Y con respecto a sentirme diferente a mis compañeros?... porque la mayoría de ellos son de electricidad y venían de liceos técnicos, entonces yo creo que se manejan mejor en esos términos que yo, éramos poquitos los que veníamos de un colegio humanista.

La “inadecuación” está dada aquí no por las competencias de entrada (la Universidad Austral es una institución selectiva y de prestigio en Chile) sino por la diferencia de perfil entre los compañeros. La selección previa no implica identificarse con un grupo “aventajado”; por el contrario, la diferencia

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

aquí se reconoce valorando positivamente la trayectoria de un grupo con menores privilegios comparativos (en Chile la educación secundaria técnico-profesional goza de menos prestigio que la científico-humanista) Contrastemos esto con algunas de las afirmaciones recogidas durante la misma evaluación de impacto y que revelan la importancia de atender a la agencia individual, esta vez desde el punto de vista de los tutores:

“Hay mucha carencia de afecto, mucha inseguridad de parte del alumno, en algunos casos vienen de situaciones más precarias, esos son los que más se acerca a hablar con uno y que tienen más problemas de toda índole. De repente se necesita un tipo de apoyo más bien psicológico y nosotros no podemos hacernos cargo de eso en esta instancia (...) Hay otro perfil también que se acerca, pero ya es un interés mucho más académico, son los que quieren estudiar o buscar al profesor, son más independientes y autónomos, ellos nos buscan, les indicas [qué hacer] y perfecto, va y hace sus cosas. Entonces hay dos grupos bastante claros”

Esta cita es a nuestro juicio reveladora, pues ilustra como los estudiantes “prioritarios” también pueden ser clasificados en virtud de su comportamiento posterior a su clasificación. Lo que el tutor aquí no reconoce tal vez es que ambos estudiantes están movilizándose para conseguir algo: desahogo en el primer caso, colaboración en el segundo. Es aquí donde aparece como desafío asumir dentro del proceso de gestión del programa los procesos de agencia y subjetivación individual. Tal como lo indica Dubet (2010) los órdenes de la acción necesariamente hacen convergen orientaciones diversas: la integración a través de la adopción de una norma que el individuo identifica, la definición de una estrategia reflexiva frente a la misma y la estabilización de una subjetividad personal (la definición de un sentido) en razón de ambos procesos. La vergüenza en el caso de las primeras citas, la acción decidida de no ir a la tutoría, puede en parte ser explicada por este reconocimiento de una diferencia –“allí van aquellos que tienen más necesidades”- que no quiere ser reconocida por el individuo. Pero al mismo tiempo, también hay quienes se posicionan desde la diferencia, pues actúan conforme a necesitar más. Prescindir entonces de la focalización en un grupo de riesgo puede traer como consecuencia la pérdida de los beneficios que actualmente arroja la evaluación de impacto, toda vez que aquella ha permitido cumplir con los objetivos propuestos, evitando de paso que las tutorías sean cooptadas por grupos que, teniendo el interés, no tienen el mismo grado de necesidad. Lo que el simple análisis de estas citas revela, es la necesidad de ajustar el programa reconociendo cómo la diferencia es movilizadora activamente por un individuo.

En otras palabras, si la tutoría apunta por lo tanto a apoyar a los estudiantes en su proceso de integración académica y social se debería avanzar en el mejor reconocimiento de los procesos de identificación, pero también de autoidentificación del estudiante. Desde este punto de vista ¿los procesos de transición tienen que ser necesariamente un asunto complicado? Citando a Tinto (1973), parte importante de esto se relaciona con el hecho de reconocerse como una minoría dentro de un espacio que es *a priori* ajeno. Sin embargo, dentro de una institución donde un 75 % del estudiantado requeriría de apoyos específicos, las distinciones necesariamente deben ser otras. La medida de éxito ya no se circunscribe a la trayectoria individual sino más bien a la articulación de expectativas entre estudiantes y universidad. La vergüenza debería ser interpretada dentro de un horizonte normativo diferente al que tal vez suponemos, pues probablemente la idea de fracaso responde a una comprensión aislada de un proceso que bien puede estar siendo compartido por muchos otros en el mismo espacio social. Recientemente el mismo Tinto (2015) o autores como Reay et al. (2012) han señalado que este tipo de cuestiones puede tener efectos sobre la motivación estudiantil (el deseo de cumplir metas académicas autodefinidas), un factor que todavía cuesta medir pero que a su juicio es cada vez más interesante pesquisar. La medición de impacto, con miras al mejoramiento de un dispositivo que ya ha probado su éxito, debiera por lo tanto avanzar en este sentido en el corto plazo.

3. Conclusión

El programa de tutorías de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP ilustra adecuadamente los beneficios de iniciativa centrada en los estudiantes y el acompañamiento de sus procesos de afiliación social y académica. Ahora bien, la efectividad de una iniciativa puede propender a profundizar un programa que ha sido exitoso, pero no necesariamente esto asegura su adecuación a la totalidad del fenómeno educativo. Es entonces cuando los aspectos cualitativos adquieren mayor protagonismo, en la medida que aquellos permiten leer las expectativas estudiantiles y avanzar en la comprensión de su capacidad de agencia dentro de un marco de donde la individualidad estudiantil adquiere mayor protagonismo.

Desde este punto los criterios de cobertura y calidad, entendidos como eficacia de la intervención, deberían dar paso a una comprensión del programa desde el punto de vista de la equidad, una cuestión que viene de la mano del concepto de justicia educativa que poco a poco empieza a instalarse en los sistemas educativos occidentales (Connell, 1997). Este nuevo paradigma necesariamente impone nuevas preguntas de suyo, tanto para la integración académica global como para las políticas institucionales que se implementen (De Garay, 2016). De ahí que recuperar la subjetividad y la agencia personal sean campos que debieran ser crecientemente abordados en mediciones futuras del impacto de un programa de tutorías.

4. Referencias

- Arancibia, R.; Trigueros, C. (2017) "Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile". *Educação e Pesquisa*. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005010104&script=sci_arttext&tlng=es
- Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- De Garay, A. (2016) La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Congresos CLABES*, [S.l.], nov. 2016. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>.
- Donoso, S.; Schiefelbein, E. (2007) "Análisis de los modelos explicativos de la retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Dubet, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Bellaterra
- Lobato, C.; Guerra, N. (2016) La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398
- Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2010) "'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education". *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Singly, F. (2010) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: Fayard
- Tinto, V. (1973) *Dropout in Higher Education: a review of recent research. A report prepared for the Office of Planning, Budgeting and Evaluation*, U.S. Office of Education. Washington DC.
- Tinto, V. (1987) *Leaving College: rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tinto, Vincent (2015) “Through the Eyes of Students”. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0 (0), 1-16.

Zavaleta, D. (2007) Pobreza, vergüenza y humillación. Una propuesta de medición. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, 76, 1-7

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EVALUANDO LOS EFECTOS SUBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN MEDIANTE MENTORÍAS: APORTES CUALITATIVOS DEL PROGRAMA MENTORÍAS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

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

Benvenuto Soto, Karen
Pérez Farías, Juan Luis
González Clares, María José
Universidad Tecnológica de Chile, INACAP, Chile
kbenvenuto@inacap.cl

Resumen. El siguiente trabajo tiene como objetivo *evaluar los efectos cualitativos de la implementación de un proyecto piloto de mentorías entre pares en una institución de educación superior chilena*. Dicha estrategia se diseña en forma precedente a una fase de evaluación cuantitativa, de modo que la complementariedad de enfoques (*triangulación secuencial*) aporte a una comprensión más amplia de los efectos de la participación en el programa de mentorías. El objetivo general del proyecto piloto de mentorías era *fortalecer la experiencia del alumno y mejorar la progresión académica de los estudiantes nuevos en la institución*, mediante la habilitación de la figura del tutor de especialidad o mentor. Estos estudiantes de cursos superiores son capacitados para proporcionar de manera voluntaria mecanismos de ayuda, orientación y formación hacia alumnos nuevos en la institución.

Para la evaluación de los efectos del programa de mentorías desde el marco de referencia de sus participantes se recurrió a la *estrategia del Estudio de Caso*, dada su potencialidad para el examen intensivo de un evento específico (Guba y Lincoln, 1985). Concretamente, se abordó a través de un diseño colectivo (Stake, 2015), es decir que se consideró la percepción y los saberes tanto de mentores como de mentorizados, para descubrir los efectos relevantes en los alumnos que fueron beneficiados tras la intervención. Por su parte, el análisis se realizó según los lineamientos de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 1990), para avanzar hacia un razonamiento de tipo relacional que posibilite la descripción y la generación de ordenamientos conceptuales fundamentado en los datos.

Tras la participación en el programa de mentorías, los alumnos mentorizados acusan recibo de cambios personales, que se manifiestan en una dirección satisfactoria y positiva. Dichos resultados son interpretados en distintos ámbitos, pudiendo distinguirse mejoras respecto a las condiciones antecedentes que motivan y justifican la incorporación de los alumnos en el programa de mentorías. La percepción de cambios se puede circunscribir a lo académico, psicoemocional y sociorelacional; ámbitos que se afectan, influyen y refuerzan mutuamente generando una suerte de círculo virtuoso para la progresión académica.

Descriptor o Palabras Clave: Mentorías, Evaluación de resultados, Investigación Cualitativa, Progresión Académica.

a. Introducción

Durante la década de los ochenta se gestaron diversas reformas legislativas al sistema educacional chileno, que viabilizaron la expansión de la oferta en materia de educación superior; fenómeno que se manifestó a través de la creación de nuevas instituciones de educación superior y de posibilidades de acceso en la forma de becas y créditos. La implementación de estos cambios, favoreció el aumento sustantivo de la matrícula de pregrado en aproximadamente 7,6 veces, es decir, pasando de 165 mil estudiantes a principios de las reformas, a una matrícula de 1.262.771 estudiantes en la actualidad⁴³. En términos concretos, el sistema de educación superior del país se transformó, desde uno exclusivo y elitista a uno más masivo y heterogéneo en su composición (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

A su vez, dichas transformaciones no sólo contribuyeron a la generación de un nuevo perfil del estudiante que ingresa a la Educación Superior, al diversificar sus características socioeconómicas, educacionales y de capital cultural, sino que trajo aparejado una serie de nuevos desafíos al sistema de educación superior. Concretamente, se produjeron nuevas problemáticas como las relacionadas con la retención, la titulación e inserción laboral futura de los alumnos que acceden a los establecimientos de educación superior.

En Chile, INACAP es la Institución de Educación Superior más grande y con más años de trayectoria a nivel nacional, no en vano concentra el 10% de la matrícula de pregrado del país. A su vez, las escasas barreras impuestas al ingreso, implica que cada año se integren a sus establecimientos muchos hijos de padres sin educación superior y provenientes de las clases sociales menos favorecidas del país, dado el fenómeno de segmentación en “cascada” de las instituciones de educación superior (Brunner, 2009). Así, de acuerdo a las estadísticas internas de INACAP, *la gran mayoría de los alumnos que ingresa a primer año, es el primer miembro de su familia de origen en acceder a la educación superior, en tanto para 3 de cada 4, ninguno de sus padres ha accedido al nivel terciario de educación (74%)*. Esta apreciación se ve reforzada a su vez, por la condición socioeconómica del hogar, en tanto *aproximadamente cuatro de cada cinco alumnos que ingresa a INACAP por primera vez (79,9%), procede de los grupos socioeconómicos C3, D/E, es decir de los estratos medios, medio-bajos y bajos*. Dado estos antecedentes, no es de extrañar que *el 85,1% de los alumnos nuevos considere necesario apoyo adicional de la institución para cursar sus estudios de primer año*⁴⁴; soporte que involucra herramientas tanto para la integración académica como social (Ej. Estrategias de estudio, sociabilizar, etc.)

Esta presencia predominante del estudiante de primera generación en INACAP, trae aparejado diversos desafíos tanto para el alumno como para la institución. Desde la perspectiva del alumno, la ausencia de capital cultural, conlleva una percepción de distanciamiento simbólico respecto del entorno universitario, de modo que se experimentan problemas académicos, como consecuencia de una formación deficiente y falta de hábitos de estudio según Felouzis (como se citó en Soto, 2016). Desde la perspectiva de la institución, el desafío es aumentar la probabilidad de que los alumnos de primera generación obtengan su diploma en la educación superior, mientras generan los mecanismos que permitan contrarrestar la tendencia de dichos alumnos a repetir, abandonar asignaturas y desertar del sistema.

⁴³Informe de Matrícula Educación Superior 2018, División de Educación Superior, MINEDUC.

⁴⁴Encuesta de Caracterización de Alumnos Nuevos INACAP 2018, Dirección de Análisis Institucional, DAI INACAP.

b. La experiencia de mentorías en la sede Coyhaique

Para fortalecer la experiencia del alumno y mejorar la progresión académica de los estudiantes de INACAP, se decidió llevar a cabo de manera experimental, una práctica piloto de *Mentoring* en uno de sus 26 establecimientos educacionales. En la sede Coyhaique, se implementó durante el primer semestre de 2017, una experiencia de acompañamiento apegada a la definición de mentoría formal (Alonso, M et al 2011), con una estructura vertical constituida por la tríada Asesor Pedagógico, estudiante mentor y estudiante mentorizado. El acompañamiento se focalizó en los 10 programas de estudio con mayor nivel de interrupción de estudios en el año anterior.

Para la selección del mentor de especialidad, se consideró principalmente el perfil de un alumno de tercer semestre que destacara no sólo por su buen rendimiento académico, sino que por su responsabilidad, compromiso y autogestión (competencias sello INACAP⁴⁵). En el caso de los mentorizados, se privilegió la selección de estudiantes de primer semestre de un programa de estudio similar al mentor, con antecedentes de atención previa en el servicio de tutorías y con presencia de factores de riesgo según la información aportada tanto por directores de programas como por docentes.

En cuanto al acompañamiento entregado, éste se caracterizó por una dinámica tanto presencial como no presencial y se orientó al esclarecimiento de dudas relativas a las asignaturas o ramos de mayor dificultad de las carreras. La aplicación de whatsapp fue el medio no presencial, a través del cual los alumnos se comunicaban para coordinarse para la acción, es decir para programar sus próximos encuentros o reuniones y para resolver dudas puntuales sobre las materias. En cuanto al acompañamiento presencial, éste se caracterizó principalmente por la flexibilidad, es decir por el ajuste entre mentor y mentorizado según el tiempo disponible de ambos. En términos generales, se menciona que los encuentros se realizaban preferentemente después de clases, una o dos veces por semana en la misma sede. Sin embargo, también se relata el caso de alumnos con mayores dificultades, como aquellos que estudiaban y trabajaban, de modo que, para reunirse con ellos se pactaban encuentros en horarios fuera de clases o los fines de semana inclusive. En el extremo, se menciona que el mentor acudió a la casa del mentorizado, ante situaciones problemáticas como enfermedad o de tipo familiar.

En cuanto al contenido de las reuniones entre mentor y mentorizado, ésta versó principalmente sobre asignaturas de especialidad que revestían algún tipo de dificultad para los alumnos, siendo principalmente críticas aquellas del área de las matemáticas. En cuanto a la dinámica de dichos encuentros, se privilegió la aplicación de una metodología personalizada, de tipo activo-participativa orientada al “aprender a aprender”; operatoria con la que los alumnos mentorizados declaran haberse sentido no sólo cómodos, sino que haber comprendido y superado dificultades académicas.

c. Metodología de la Evaluación de efectos

Para la evaluación del programa de mentorías implementado en la sede Coyhaique de INACAP, se optó por la valoración de “efectos”, en tanto son “*los cambios producidos como consecuencia del logro de objetivos del programa*” (Briones, 2006); de modo que, sugiere el espacio para la identificación de aspectos tantos previstos como no previstos por el diseño inicial del programa. Por su parte, el objeto de evaluación son las actitudes y conciencia social de los alumnos que participaron de mentorías como sujetos beneficiarios de la intervención, de modo que los cambios o repercusiones

⁴⁵Conjunto de competencias genéricas que se desarrollan en todo programa de estudio y que distinguen a los alumnos y egresados de INACAP.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

son obtenidas en forma inductiva por el investigador en interacción con los participantes (Patton,1980).

La evaluación de efectos se realizó bajo el paradigma cualitativo y se recurrió a la estrategia del Estudio de Caso⁴⁶, por la potencialidad de este procedimiento para el estudio intensivo de un evento específico, que en el caso de la presente evaluación se corresponde con la experiencia piloto de Coyhaique (Guba y Lincoln, 1985). Concretamente, se abordó a través de un diseño colectivo (Martínez, Piedad, 2016), es decir que se consideró la percepción y los saberes tanto de mentores como de mentorizados, para descubrir los efectos relevantes en los alumnos mentorizados. La forma de aproximación a las experiencias de los alumnos mentores y mentorizados, fue a través de la técnica de focus group, en tanto entrevista focalizada pluri-individual, cuya potencialidad se relaciona con relevar la visión/saber de los alumnos de la sede Coyhaique sobre el funcionamiento y aportes del programa de mentorías.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerándose dos grupos de mentorizados y uno de mentores. En el caso de los mentorizados, se buscó recoger la experiencia de los alumnos que han ingresado a cursar su primer semestre en INACAP tanto en jornada diurna como vespertina, de modo que se definió un grupo homogéneo para cada modalidad. En el grupo de mentores, se consideró la jornada dentro de los criterios de heterogeneidad.

Para proceder al análisis de la información recolectada a partir de los grupos focales, se utilizó como base la *Técnica de Análisis de Contenido*. Sin embargo, se derivó hacia un diseño analítico-relacional mediante los lineamientos de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 1990), para progresar hacia la descripción y generación de ordenamientos conceptuales fundamentado en los datos. La organización de la interpretación en esquemas conceptuales, permite aumentar la comprensión del fenómeno, sin embargo, dada las limitaciones de extensión del documento, sólo se expondrán gráficamente las consecuencias en tanto efectos del programa.

d. Resultados

En el contexto del ingreso a la Educación Superior y a través del relato de los alumnos beneficiarios del programa de mentorías, se constata la presencia de diversas problemáticas previas al ingreso a INACAP, que en su conjunto configuran un escenario complejo y permiten comprender la necesidad de éstos por un soporte académico durante el primer año en INACAP. En especial, las debilidades de formación previa contribuyen a la construcción de una percepción de dificultad para comprender e internalizar los nuevos conocimientos. A ello, coadyuvan los largos períodos de tiempo fuera del sistema formal de educación, como es el caso de quienes optaron por trabajar y/o formar familia tras su egreso de la enseñanza media; situación que afecta principalmente a los alumnos vespertinos y a las mujeres, sobre todo entre quienes tienen mayor edad. En el extremo, están los alumnos que tuvieron reforzamiento permanente en el colegio, ya que son ex beneficiarios del programa PIE⁴⁷ y por lo tanto, tienen mayores dificultades de aprendizaje. Junto a estas problemáticas de orden académico, se adicionan aquellas derivadas de la responsabilidad laboral y/o parental. Estas variables intervinientes también afectan la situación, de modo que en algunos casos se suman a la condición de dificultad de aprendizaje, empeorando el escenario. En otros casos, si bien los alumnos no presentan necesariamente dificultades de aprendizaje, las responsabilidades laborales y/o parentales demandan

⁴⁶En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es preciso señalar que los resultados obtenidos sólo son extensibles a los casos seleccionados y analizados. La restricción de la estrategia utilizada se sustenta en las serias dificultades de reproductibilidad del fenómeno (transferibilidad), ya que, las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos pueden variar (validez externa). Sin embargo, esta debilidad es compensada en este estudio por el proceso de recogida exhaustiva y cuidadosa de los datos.

⁴⁷El Programa de Integración Escolar (PIE), es una estrategia inclusiva del sistema escolar chileno, dependiente del Ministerio de Educación y especialmente orientado a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

mayor tiempo, de modo que los alumnos tienen menor disponibilidad para ocuparse de las exigencias académicas.

En cuanto a la estrategia de los alumnos para manejar la situación compleja que los aquejaba, dada el conjunto de condiciones auto percibidas, está el utilizar en forma efectiva el mecanismo de apoyo en el mentor. En ello, intervienen aspectos como el tener una motivación inicial positiva respecto a la participación y la percepción de mentorías como una “ventaja” u “oportunidad”, dada por la valoración de los atributos del mentor y la creencia en que será un apoyo académico real para la superación de las dificultades de aprendizaje. Dicha valoración viene dada por la validación de los conocimientos y habilidades del mentor, en tanto se le concibe como un símil del docente, empero con la ventaja de una relación más cercana y personalizada⁴⁸. Junto a ello, se destaca la percepción de una acentuada motivación del mentor, en tanto éste exhibió gran disponibilidad, interés y compromiso en el transcurso del programa. Otro de los aspectos, destacables es el rol motivador del alumno mentor, en tanto es quien entrega refuerzo positivo y directo ante los avances y/o logros académicos de los mentorizados. Asimismo, es quien alienta a los alumnos mentorizados en los momentos de mayor debilidad, es decir cuando algunos de ellos se ven inclinados a abandonar sus estudios. Complementariamente, se ha de considerar el tipo de relación entre mentor y mentorizado, es decir la relación cercana, directa y de comunicación simétrica que facilitó el desempeño de dicho rol.

Tras la finalización del programa mentorías en INACAP, cuya implementación coincidió con el contexto de ingreso a la educación superior, es posible identificar un conjunto de efectos o repercusiones que pueden ser atribuidos inductivamente al proyecto de mentorías. Dicha atribución se basa en las distinciones que los propios participantes realizan entre el momento inicial, caracterizado por las dificultades y necesidad de un apoyo adicional de la institución y por el momento posterior, donde se experimentan las consecuencias personales tras el apoyo recibido por parte del mentor. Para facilitar la comprensión, las repercusiones del programa son organizadas en los ámbitos académicos, sociorelacional y psicoemocional:

i. Efectos a nivel académico

Los principales logros del programa piloto de mentorías son las mejoras avizoradas en el plano académico. En este nivel, los mentorizados perciben cambios atribuibles al programa como las **mejoras en el rendimiento académico y en la aprobación de asignaturas**. Pese a las dificultades iniciales de éstos, ya sea por las debilidades de aprendizaje y/o por las responsabilidades parentales, laborales y/o familiares, los alumnos finalmente logran **aprobar los ramos que consideraban difíciles**. Para alcanzar dicho logro, los alumnos internalizan la idea de “sacrificio”; es decir, la necesidad de esforzarse, sorteando todas las dificultades que se les presentan. Para ello, ponen en práctica los consejos y sugerencias de los mentores para estudiar de manera más efectiva:

“A nosotros nos sirvió bastante, yo pienso que volver a hacer lo mismo que hicimos nosotros estaría bueno, porque nos resultó, avanzamos bastante, y el promedio también nos subió bastante”

(Alumno vespertino, mentorizado)

“Ahora no hemos tenido pruebas, pero el año pasado sí. En contabilidad yo estaba súper mal, yo me iba a echar ese ramo, entonces empecé a hacer lo que él me decía, empecé a

⁴⁸Esta distinción se realiza en relación a los alumnos que abandonaron las mentorías y que declararon valorar mecanismos de apoyo alternativos al mentor, como el que obtuvieron entre pares o con algunos docentes.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

estudiar, a veces me quedaba hasta las 6 o 7 de la mañana estudiando, no dormía nada durante una semana, porque me tocaba examen, y di la prueba con la nota que debería haber dado, ¿entonces ahí me dije “por qué no hice esto antes?”, entonces con eso pasé contabilidad, arrastrando, pero la pasé y yo a él le dije “pucha, muchas gracias”, porque gracias a él yo pasé ese ramo”

(Alumna vespertina, mentorizado)

Sin embargo, los aspectos claves para la posterior mejora en el rendimiento y en la aprobación de ramos, son los **progresos que los alumnos experimentan en la comprensión y aplicación de conocimientos**; adelantos que se dan sobretodo en el área de matemáticas y donde el cambio se expresa en la corrección y reemplazo de conceptos equivocados. En este ámbito, la autopercepción de mejora da cuenta de una suerte de desarrollo cognitivo, lo que se expresaría en la expansión del razonamiento y mayor claridad, tal como lo manifiesta el siguiente alumno:

“Por lo menos nos hizo ampliar nuestra mente, porque éramos, al menos algunos de nosotros, éramos muy encerrados de mente, o sea, nos costaba entender o nos costaba llegar a una resolución y nos hizo ampliar nuestra mente, pensar con más claridad, o con más razonamiento qué puede pasar en un problema”

(Alumno diurno, mentorizado)

Por otra parte, está la **internalización del estudio como una práctica habitual**, es decir, la toma de consciencia de la necesidad de estudiar –ya sea en forma individual y/o grupal- como una norma que se debe aplicar de forma regular, adoptando estrategias y/o métodos más eficaces de aprendizaje, respecto a los que ellos tenían en un comienzo:

“(…) y me decía “ya, pero ¿qué haces?”, le decía que yo leo la materia, y me decía que “no, tus hábitos de estudio tienen que ser así”, entonces yo le decía que no, es que igual a mí me cuesta, por ejemplo, si el profe está escribiendo en la pizarra yo no le entiendo así, entonces él me decía “pero pesca una grabadora, grabas la clase y en tu casa pasa la materia, y ahí es cuando tú vayas pasando, esa es tu forma de estudio”. Así lo empecé a hacer y prácticamente a mí me sirvió harto (…) Sí, yo ya tengo mi hábito de estudio, por ejemplo, yo llego de aquí y hago lo que él me dijo y me ayuda”

(Alumna vespertina, mentorizado)

“La Janis tenía un problema. El mismo problema que tenía yo al principio, que lloraba y que no podía, que el hijo, que la mamá, que la abuelita, que ... Estaba estresadísima oye, y yo le dije, “oye, para. Mira, yo pasé exactamente lo mismo, por lo mismo que tú estás pasando. Relájate, empieza a hacer como un método de estudio, estudien ahora, 2 hrs, lo que te alcance el tiempo. Todo el día trata de repasar un poco” y después, de ahí fue como de a poquito superándose entre comillas, y logró también sacar todos sus ramos sin ningún problema”.

(Alumna mentora)

ii. Efectos a nivel Socio-relacional

Conjuntamente a la internalización del estudio como un hábito personal, se generaron múltiples grupos de estudio entre mentorizados, que terminaron deviniendo en la **conformación de grupos de apoyo entre los alumnos participantes**. En dicho proceso se le atribuye responsabilidad al mentor(a), en tanto gatillante de procesos iniciales de organización como grupo de estudio, empero la grupalidad logró

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

independencia respecto de la presencia/ausencia del mentor(a) en el transcurso del tiempo. El grupo de estudio pasó a tener centralidad para los alumnos, bajo la emergencia de un “nosotros”, es decir como una entidad cohesionada que aporta sentido de pertenencia y se caracteriza por la colaboración mutua entre sus miembros. En dicho contexto, el mentor(a) va quedando relegado a un lugar secundario ante el cual acudir en busca de respuesta a las dudas del grupo. En algunos casos, el grupo de estudio en tanto grupo secundario alcanza mayores niveles de formalidad, lo que se expresa en concertar reuniones en determinados días y lugares equidistantes de la sede Coyhaique; de modo que facilita la asistencia de aquellos que viven en localidades más alejadas⁴⁹. En cuanto a la dinámica de dichos grupos, se replica la metodología del “*aprender a aprender*” ensayada en las prácticas con el mentor(a), donde sus miembros se benefician de la interacción y aclaración de contenidos:

“Ella nos hizo ser más compañeros, “nosotros” Y ahora somos súper unidos y lo que tenemos que estudiar estamos siempre los mismos. Y nos apoyamos, aunque ella no esté, nos apoyamos entre nosotros”.

(Alumno diurno, mentorizado)

“Ellos estudiaban solos ya...el grupo solo y ahí se motivaban. Entonces como que igual ya habían tomado la conciencia, por último, de formar su hábito de estudio. Ya no importaba que fuera un día antes de la prueba, o dos días antes de la prueba, pero como que ya estaban en que tenían que estudiar en conjunto. Que no importaba que hubiera otra persona porque ellos ya estaban. No iban a conversar así no más. Eso yo encontré que fue súper bueno, porque así ellos solos ya se dan cuenta de las cosas”.

(Alumna mentora)

“De primera sí, bastante, pero lo bueno de mi curso es que hicimos un grupo que nos juntamos los fines de semana, y estudiábamos allá, y toda duda que teníamos se la presentábamos a los tutores o los profesores y de esa manera fuimos avanzando”

(Alumno vespertino, mentorizado)

iii. Efectos a nivel Psico-emocional

Los avances vivenciados por los alumnos mentorizados en el plano académico (desarrollo cognitivo, hábitos y mejoras en el rendimiento), tiene su correlato en el plano psicoemocional bajo el concepto clásico de **autoeficacia** (Bandura, 1977). Así, algunos alumnos manifiestan la creencia en su propia capacidad para tener éxito, mediante el aprendizaje de la forma adecuada de auto gestionar su tiempo y recursos. Éste es el caso de un alumno que narra con desconcierto, la transformación vivenciada desde auto percibirse como un sujeto pasivo y vulnerable en términos académicos al inicio de año, para pasar a representar un rol más activo, en tanto compañero que “entrega apoyo a otros” hacia fines del período:

“Sí, bastante, cuando llegué yo pedí ayuda a todos, todos me ayudaban, y después con el tiempo y a medida que iba estudiando ellos mismos me decían “ingresa a tal página de youtube, vas a buscar, vas aprendiendo si tienes dudas, yo te voy a traer materiales para que puedas tener como apoyo para estudiar”, y después, casi a fin de semestre me vine a dar cuenta que había cambiado todo, porque ya las mismas compañeras a las que les pedí ayuda me estaban pidiendo ayuda, y yo sin querer no me daba cuenta, porque como que se fue formando un hábito”

(Alumno vespertino, mentorizado)

⁴⁹Coyhaique es una ciudad ubicada en la zona austral de Chile (región de Aysén), conocida por ser una vía de acceso a partes remotas de la Patagonia.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La transformación en la seguridad y autoimagen académica, encamina a algunos a **proyectarse a futuro en el desempeño del rol social de mentor(a)**. Concretamente, se concibe al mentor(a) como un modelo a alcanzar, un status deseable para el que se requiere una mayor preparación a la que se tiene en el momento presente. En tanto, no sólo se les atribuye el requisito del talento, sino que también competencias blandas como el saber expresarse asertivamente, ser empático, tener madurez y flexibilidad para adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje:

“Yo si tuviera la oportunidad me encantaría (ser mentor). Pero por eso tengo que estudiar ahora, para aprender bien para el momento de enseñar bien, porque a todas las personas se les enseña de diferente manera. Hay que hacer algo psicológico con cada persona y ver su forma de ser para saber cómo enseñarle, porque todos no son iguales”

(Alumno vespertino, mentorizado)

A pesar de los avances experimentados por los alumnos mentorizados en el transcurso de la intervención, se relatan momentos críticos, en la que los recursos internos se ven sobrepasados y se piensa explícitamente en la suspensión de estudios o deserción. En dichas instancias, los mentores actúan como un recurso de contención psicológico, transmitiendo confianza y aportando su propia experiencia de superación ante una situación similar; en dicho rol, el mentor se transforma en un refuerzo adicional a la influencia de la familia:

“De administración, por ejemplo yo me lo topaba aquí en el pasillo y él me preguntaba cómo iba, si necesitaba ayuda, andaba siempre bien preocupado por nosotros, que fuéramos para arriba, por ejemplo, un día yo le comenté “¿sabís qué? yo creo que realmente voy a colapsar y no creo que siga en la carrera, porque se me ha hecho muy complicado en el tema que trabajo, tengo mi hijo, salgo a las 6 del trabajo, llego a mi casa, le sirvo once a mi hijo y de ahí ya me vengo y estoy llegando casi a las 01:30 a mi casa, entonces igual se me complicaba”, entonces él me decía “no, vamos que se puede” y yo le decía que igual es complicado todo este tema entre nosotros dentro de contabilidades, yo estuve a punto de echarme el ramo de contabilidades, pero él me estuvo apoyando, entonces igual fue como “ya, vamos que se puede”. Era bien optimista, entonces en ese sentido nosotros no tuvimos problemas con él, al menos yo”

(Alumna vespertina, mentorizada)

“En congelar ... Y yo le dije “no, ni se te ocurra”. Le dije, “te vamos a apoyar, tranquila, yo pasé por lo mismo”. “No te desesperes”. Así que ahí dijo, “ya, no” ... “Nosotros te vamos a ayudar”. Ahí tratamos de que no lo hiciera porque estaba, ya estaba ahí. Y yo también dije un día, ya voy a congelar porque no puedo más. Mi jefe de carrera dijo, no, ¿cómo se te ocurre?”

(Alumna mentora)

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

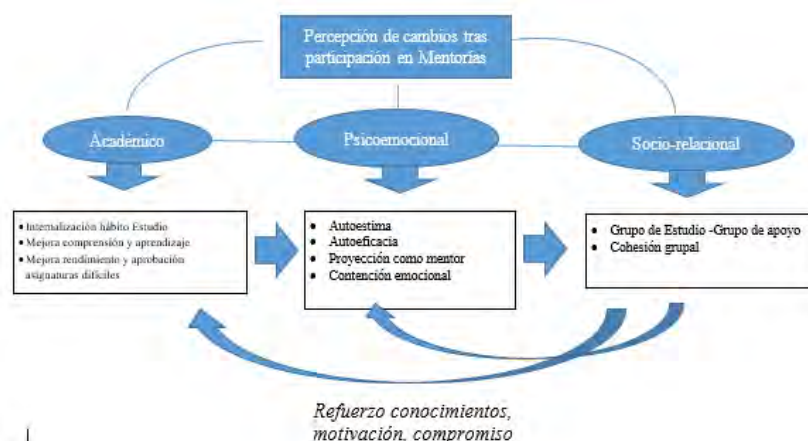


Figura N°1 Modelo comprensivo sobre Percepción de cambios en alumnos mentorizados tras la participación en mentorías (codificación axial)

e. Conclusiones

A través de la experiencia piloto de mentorías en la sede Coyhaique de INACAP, es posible concluir que los alumnos mentorizados internalizan dicha vivencia como una experiencia satisfactoria, que los benefició ampliamente. La satisfacción con la experiencia, se relaciona con una serie de efectos o repercusiones en el ámbito académico, psicoemocional y sociorelacional, que están sintonizados con falencias y dificultades al momento del ingreso a la institución; debilidades de formación, que parecieran estar empalmadas con las características del hogar de origen y la condición de alumnos de primera generación.

El programa piloto de mentorías en la sede Coyhaique ofrece a los alumnos una experiencia integral, en tanto los efectos de la intervención se potencian y afectan mutuamente, revelando una relación estrecha y bidireccional entre sí. En su conjunto, se genera una suerte de círculo virtuoso para la progresión académica y prevención de la deserción, tal como se revela en el *modelo comprensivo* generado a partir de la codificación axial (Ver figura 1). Así, los avances alcanzados en el ámbito académico, en la forma de mejora del aprendizaje, hábitos de estudio, rendimiento y aprobación de asignaturas difíciles, parece tener un efecto directo en la autoeficacia y autoestima académica de los alumnos; relación que contribuye a la integración académica según Tinto (como se citó en Himmel, 2015). De igual forma, el apoyo social generado a partir del grupo de estudio, contribuye no sólo al refuerzo de los conocimientos, sino que, al bienestar emocional, motivación, compromiso, adaptación e integración social de los alumnos, tal como ha sido documentado en otros estudios (Beltrán, A et al 2017; Urbina JE & Ovalle G.A. 2016). Finalmente, dada la experiencia con el programa de mentorías en Coyhaique, la permanencia de los alumnos en su primer año en la educación superior, es un logro que puede ser intencionado tanto en forma directa como indirecta a través de la mentoría. Es decir, tanto por la acción directa del mentor en su rol de contención ante episodios de crisis de los alumnos nuevos, como por el efecto conjunto e interrelacionado de cambios en diferentes ámbitos (Ej. académico, psicológico y social).

Las limitaciones del presente estudio, dicen relación con la estrategia del estudio de caso y las dificultades de reproductibilidad (transferibilidad), empero posibilita el análisis y comprensión sistémica del fenómeno. Sin embargo, se sugiere la necesidad de continuar hacia la triangulación secuencial con una fase de evaluación cuantitativa, que considere los hallazgos del presente estudio y avance hacia la determinación de impacto de la intervención. Para posteriores investigaciones, se

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

sugiere ahondar –bajo una metodología similar- en la relación sistémica entre los efectos que la intervención deviene para los mentores.

f. Referencias

Alonso, M, Sánchez, C, Calle, A (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. Revista española de Pedagogía. año LXIX, nº 250, septiembre-diciembre 2011, 485-50.

Beltrán, A, Toloza, F, Rodríguez, P, Valenzuela, P, Arce, F, Soto, V, Chiong, A, Warnier, M. 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. VIICLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

Briones, Guillermo (2006). Evaluación de Programas Sociales. Trillas.

Himmel, E (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. Revista Calidad Educación, N°17 91-108.

Patton, M.Q. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills: Sage

Martínez, Piedad (2016). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista pensamiento y gestión, N° 20 ISSN 1657-6276

Ministerio de Educación (2018). Informe de Matrícula Educación Superior 2018. División de Educación Superior. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/06/26/mineduc-informa-datos-oficiales-de-matricula-2018-en-educacion-superior/>.

Sánchez, M, Manzano, N., Risquéz, A, Suárez, M. (2010). Evaluación de un Modelo de Orientación Tutorial y Mentorial en la Educación Superior a Distancia. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 719-732

Soto, Valentina (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. Revista Complutense de Educación Vol.27 Núm.3.

Strauss, Alsem y Colbin, Juliette. Bases de la Investigación Cualitativa. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Urbina JE & Ovalle G.A. (2016) Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. Sophia 12(1): 27-37.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

MENTORÍAS ACADÉMICAS: UNA OPORTUNIDAD DE CRECER JUNTOS.

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

Priscilla Venegas Herrera
Jacqueline González Espinoza.

Universidad Nacional de Costa Rica
pvenegas@una.cr

Resumen. Es sabido que existen múltiples y variadas experiencias que emplean la mentoría como herramienta para atender las necesidades que presentan los estudiantes de primer ingreso con el fin de facilitar el proceso de transición académica. En la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se han venido realizando actividades afines a las propuestas de mentorías, sin embargo, es hasta el año 2017 que desde de Éxito Académico (EA), se gestan esfuerzos por formalizarlas. EA es una instancia de la Vicerrectoría de Docencia, que tiene como objetivo general favorecer la permanencia de la población estudiantil orientada al logro académico, mediante estrategias curriculares y co-curriculares para la potencialización de competencias académicas, personales y profesionales en coordinación con las Unidades Académicas y otras instancias universitarias. Consolidar la propuesta de mentorías académicas es una oportunidad más para favorecer la permanencia de la población estudiantil orientada al logro académico, permitiendo la vinculación entre la Unidad Académica, la Asociación de estudiantes y EA; de forma que puedan ser detectadas, canalizadas y atendidas de manera oportuna las necesidades reales que presenta el grupo estudiantil de primer ingreso para adaptarse a la carrera. Mediante el proceso de mentorías académicas se pretende establecer redes de apoyo entre pares, con sistemas de comunicación directos, que favorezcan, además, el establecimiento de relaciones sociales entre el estudiantado y el sentido de pertenencia con la carrera y con la universidad. La mentoría es un proceso de voluntario que se brinda entre iguales, donde el mentor que es el estudiante con la experiencia universitaria viene a apoyar y acompañar a un estudiante de nuevo ingreso. Es una acción que promueve el ganar-ganar entre pares, dado que el estudiante de nuevo ingreso se ve beneficiado en su proceso de transición académica y el estudiante avanzado se beneficia mediante la potencialización de sus competencias de liderazgo personal. Para el 2018 la implementación de la propuesta se logra en 11 de las carreras brindadas en la UNA, mediante la evaluación se ha evidenciado que para el 67% de los participantes evaluados el proceso ha sido entre bueno y muy bueno, para el 99% se debe mantener la propuesta para el 2019 y un 46,9% del estudiantado que recibió el apoyo está interesado en ser estudiante mentor. Sin duda, la propuesta de mentorías es una propuesta que debe mejorarse y fortalecerse, pero es una acción que llegó para quedarse.

Descriptorios o Palabras Clave: Transición académica, Adaptación Universitaria, Mentoría, Permanencia.

1. Introducción

El acceso a la educación y en particular a la educación superior constituye uno de los principales indicadores del desarrollo de los países. De acuerdo con el Estado de la Nación (2015) en su apartado Estado de la Educación, para el 2014 “por cuarto año consecutivo, se dispuso de la información sobre la matrícula total de las universidades costarricenses, el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (CNEES) reportó 208.612 estudiantes inscritos, con lo cual la cobertura de la población en edad de asistir (18 a 24 años) a la educación superior alcanza el 34,2%.” (p. 183).

Año a año es más la cantidad de estudiantes que apuntan a mejorar sus oportunidades de desarrollo accediendo al sistema de educación superior. Según los datos del Consejo Nacional de Rectores (2016) para el año 2015 la admisión registrada en las cuatro Universidades Estatales durante el primer periodo lectivo fue de 16.533 persona, una cifra sin duda significativa de estudiantes que aspiran alcanzar el objetivo de convertirse en profesionales, salir al mercado y responder en forma oportuna a las demandas de la sociedad.

Por tanto, las universidades concedoras de las implicaciones del proceso de transición durante el ingreso de una persona a la universidad deben promover acciones y estrategias que favorezcan la adaptación y permanencia del estudiantado a la carrera elegida. Soares, Almeida y Guidande, (2011) definen “la transición a la Educación Superior (...) como un proceso complejo que implica la confrontación de los jóvenes con múltiples desafíos en los ámbitos, emocional, social, académico e institucional.” (p. 100) Situación que ha generado tanto a nivel internacional como nacional, múltiples investigaciones y propuestas de intervención para atender las dificultades que enfrentan los estudiantes en esta transición académica.

En este sentido, una de las principales propuestas de intervención que se ha venido generando en distintas universidades nacionales e internacionales con el fin de favorecer los procesos de transición y adaptación académica, son las propuestas de Mentorías (Mentoring) entre iguales. Sánchez, Almendra, Jiménez y Melcón, (2009) afirman que

En las universidades anglosajonas el desarrollo de programas o sistemas de mentoring se llevan a cabo, habitualmente, por alumnos de cursos superiores (“peer mentoring”), quienes, a través de un proceso de tutela, orientan académica y profesionalmente, a los estudiantes de los primeros cursos y a los estudiantes de intercambios. En el ámbito universitario español, los programas de mentoría pretenden facilitar la adaptación del alumno de nuevo acceso, facilitando información, asesoramiento y orientación sobre distintos aspectos académicos y sociales. (p.64)

Con la propuesta se pretende que la experiencia y los conocimientos adquiridos por estudiantes avanzados sobre lo que significa ser estudiante universitario en la carrera matriculada, sean transmitidos a estudiantes de primer ingreso para que estos puedan gestionar las acciones que le permitan superar con éxito exigencias académicas tales como: la planificación del estudio, la realización de exámenes teniendo presentes el tipo de evaluaciones que se realizan en la carrera, las formas de presentación de trabajos o investigaciones, las formas de estudiar y las manera de aprender las materias. De este modo, se espera promover una transición académica de ingreso a la universidad que sea favorable para el estudiantado.

En este sentido, las acciones de mentoría procuran favorecer no solo a la población de primer ingreso, sino también, al equipo de estudiantes avanzados que desarrollarán el rol de mentores y líderes de carreras, pues en la acción solidaria de acompañar y guiar académicamente a otros, podrán fortalecer competencias genéricas y específicas claves para el desarrollo profesional. Desde la función que desempeñan los estudiantes avanzados podrán adquirir nuevos conocimientos sobre la carrera, como por ejemplo: los programas, proyectos, conferencias, charlas, oportunidades de pasantías,

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

intercambio, entre otros. Además, el ejercicio de enseñar a otros a partir de sus experiencias sobre lo que significa ser estudiante universitario promueve el desarrollo de habilidades de liderazgo personal como la proactividad, iniciativa, creatividad, optimismo, gestión del tiempo, gestión de la atención, gestión el estrés, capacidad de autocrítica, capacidad de autorregulación del aprendizaje, entre otras.

1.1 Objetivo general

Potenciar competencias personales y académicas que favorezcan la adaptación y el desarrollo del liderazgo del estudiantado en sus carreras, mediante estrategias de apoyo y orientación académica

1.2 Objetivos específicos

- A. Facilitar la adaptación académica y social, de la población estudiantil de primer ingreso brindando la información y el apoyo necesario, que favorezca su integración en las carreras.
- B. Potenciar en la población estudiantil de niveles avanzados competencias de liderazgo personal, que beneficinan la incorporación al mundo laboral y la formación holística.

2. Referente Teórico

2.1 Transiciones: desde el enfoque psicosocial es el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita a la persona adaptarse a un espacio alterado (Rodríguez 1998), desde el enfoque evolutivo el término se emplea para referirse a puntos de cambio a lo largo de períodos estables del proceso vital (Rodríguez 1998) y desde el plano educativo “las transiciones son saltos o discontinuidades en el devenir de la experiencia (de los escolares) debido a cambios permanentes o intermitentes entre culturas, subculturas o nichos ecológicos (educativos)” (Sacristán, 1997, p. 16 citado por Cabrera, s.f, p. 2)

2.2 Adaptación universitaria: Almeida, Ferreira y Soares, (2001) y Soares, Almeida y Ferreira, (2006), citados por Chau y Saravai (2014), proponen tres principios claves para englobar y definir la adaptación universitaria:

- (a) Alumno, que se relaciona con la autonomía, la percepción personal de competencia, el bienestar psicológico y el bienestar físico del estudiante;
- (b) Curso, que se refiere a la adaptación al curso, el desenvolvimiento en la carrera, los métodos de estudio, la base de los conocimientos, la administración del tiempo y la ansiedad producida por las evaluaciones; y
- (c) Contexto, el cual se enfoca en la adaptación institucional, la realización de actividades extracurriculares, las relaciones con los pares, la gestión de recursos económicos y las relaciones familiares. (p. 271)

2.3 Mentorías: se basa en procesos de ayuda de una persona que la brinda y otra persona que la recibe, tomando en cuenta lo indicado por Carr (1999), citado por Núñez del Río (2012), la mentoría “es ayudar a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta” (p. 3). Valverde, (2004) citado por Núñez del Río (2012), establece que en el contexto de las organizaciones, la mentoría puede definirse como “un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (estudiante/profesional más experimentado que dispone de los contenidos y habilidades necesarios para ayudar) y un estudiante/profesional novel, con la finalidad de paliar las necesidades de éstos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje” (p. 4).

3. Metodología

3.1 Propuesta de mentorías

Dio lugar en el marco de una relación de cinco colaboradores, en la que intervienen las Orientadoras de Éxito Académico, el docente de enlace que puede ser: el subdirector, el coordinador de la carrera, el coordinador de primer nivel, el guía académico del nivel o algún profesor que la unidad académica

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

asigne para el proceso, dos estudiantes líderes por carrera, los estudiantes Mentores que se asignan según la cantidad de estudiantes mentorizados que participan de la propuesta (1 mentor para 6 o 8 mentorizados) y los estudiantes mentorizados que son los estudiantes de primer ingreso. El proceso de mentorías se planificó en dos etapas (Fig. 1), la primera se desarrolló en el II ciclo lectivo, donde se realizó el reclutamiento de los mentores, y la segunda en el I ciclo lectivo donde se implementó el plan de mentorías.



Figura 1. Etapas del proceso de tutoría, elaboración propia.

El proceso de capacitación de mentores se desarrolló en temas básicos para la mentoría tales como: habilidades sociales, liderazgo personal, primeros auxilios psicológicos, trabajo en equipo, entre otros. Y las acciones de acompañamiento que los mentores brindaron a los estudiantes de primer ingreso se categorizaron en tres áreas: a) social-personal, ubicando los estudiantes sobre las instalaciones, las actividades de la asociación de estudiantes y la federación de estudiantes, otros; b) académicas, brinda información sobre normativa institucional, sobre la carrera, proceso de matrícula, orientación para la elaboración de trabajos, otros; c) servicios estudiantiles, dando a conocer los diferentes servicios que la UNA oferta para la comunidad estudiantil.

3.2 Implementación de la propuesta

- Las Orientadoras de EA, organizó y planificó la capacitación de Mentores, para ello se logró consolidar la propuesta con las siguientes 9 carreras en sede Central: Topografía, Química, Bioprocesos, Matemática, Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Relaciones Internacionales, Planificación y Promoción Social; y con 2 Sedes Regionales: Alajuela y Liberia; para un total de 11 instancias articuladas para el proceso. En total se atendieron 174 estudiantes en proceso de capacitación que se comprometieron a ser mentores.
- Se establecieron reuniones con las Unidades Académicas para coordinar y planificar el proceso de Inducción a las carreras, donde se consolidó la participación de los estudiantes mentores. Se desarrollaron 11 reuniones de coordinación.
- Se consolidaron chats de Whatsapp con equipos mentores por carrera o sede, estos chats se mantuvieron activos todo el ciclo, pues es el medio de comunicación directo entre el equipo coordinador del plan de mentorías y los mentores.
- Se brindaron los datos de contacto de los estudiantes de primer ingreso a los mentores, para que estos llamaran a los estudiantes nuevos, les dieron la bienvenida a la carrera, les explicaron el plan de mentorías y les motivaron a participar de las actividades de inducción a la carrera.
- Cada menor, elaboró un chat de Whatsapp con aquellos estudiantes que accedieron a formar parte del programa de mentorías; este chat se mantuvo activo todo el I ciclo lectivo, siendo el principal medio de comunicación entre mentores y estudiantes.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

- F. Previo al inicio del ciclo y en la primera semana de clases, se ejecutaron y desarrollaron las actividades de inducción a las carreras, en las que se planificaron actividades con mentores como: visitas al campus, charlas, talleres, rally, entre otras actividades de integración para los estudiantes de primer ingreso. Este es por lo general, el primer contacto presencial entre mentores y estudiantes de primer ingreso, en total se atienden 787 estudiantes de primer ingreso en estas actividades.
- G. Durante el ciclo lectivo, cada equipo de mentores planifica sus estrategias de mentorías, entre las que resaltan: el desarrollo de talleres en temas como uso de normas APÄ, charlas sobre técnicas de estudio para la carrera, tutorías sobre temas específicos de algunas materias, participación en actividades universitarias como conciertos, conferencias, entre otras.

3.3 Evaluación de la propuesta:

Para la evaluación de la propuesta se trabaja un cuestionario, por medio de la herramienta de formularios de google, se envió a los estudiantes de primer ingreso que participaron del proceso de mentorías. Respecto a la aplicación del cuestionario, es importante señalar que, pese a los esfuerzos realizados para motivar al estudiantado, se logra solo que 113 personas den respuesta de este, si bien no es una muestra representativa, por la poca participación que es común en el estudiantado, se considera pertinente retomar los resultados obtenidos.

Entre los datos relevantes sobresale que el 55,8% de los participantes es del Campus Omar Dengo, el 25,7 % es de la Sede Alajuela y el 17,7% de la Sede Chorotega, Campus Liberia, un dato proporcional a la cantidad de estudiantes que participaron por campus. En el grupo, el 93,8% afirma haber contado con un estudiante mentor y el 6,2 % dice que no, lo que evidencia que, pese a los esfuerzos por contactar a todos los estudiantes de nuevo ingreso, existe un grupo que no fue atendido por el plan de mentorías.

Según indican los participantes, el principal medio de contacto fue el chat donde el 87,6% cuentan con este espacio, seguido por las reuniones o encuentros de conversación donde participó el 36,3% de los estudiantes. Otra forma de contacto empleado fueron la asistencia a actividades universitarias donde se logra un 24,8% de participación y los talleres, charlas o apoyos académicos donde el 23% de estudiantes se favoreció con estos espacios.

En general se puede afirmar que para el 68,1% de los participantes en la evaluación, el proceso de mentorías puede catalogarse entre muy bueno y bueno, para el 18.6 % de los participantes es regular y para el 13,3 % de los participantes la experiencia se evalúa entre mala y muy mala. Estos datos se consolidan al poder afirmar que para el 99,1% la propuesta de mentorías debe de mantenerse para apoyar a los estudiantes en el 2019, siendo relevante que el 46,9% de estos estudiantes de primer ingreso 2018 están interesados y dispuestos a ser mentores para el 2019.

Las principales fortalezas y limitaciones encontradas por los estudiantes primer ingreso se detallan en la Fig. 2.



Figura 2. Fortalezas y limitaciones de la propuesta de mentorías, elaboración propia.

4. Conclusiones

- Se muestra apertura y disposición por parte de las Unidades Académicas (UA) y de las Asociaciones de estudiantes, a formar parte de la propuesta de Mentorías, sin embargo, se requiere de un mayor respaldo y participación por parte de las UA en el proceso, para lograr una verdadera consolidación del mismo, pues al inicio del ciclo con el proceso de inducción se evidencia una adecuada articulación, sin embargo, en el seguimiento durante el resto del ciclo lectivo se pierde la articulación, y la tarea de acompañar queda solo en manos de los estudiantes mentores.
- Poder vincular el plan de mentorías con la propuesta de Guía Académico (profesor tutor) es una oportunidad para atender oportunamente las necesidades del estudiante de primer ingreso. Se valora como pertinente que el profesor o profesores guías, puedan tener al menos una reunión con el equipo de mentores, así como poder participar del chat de mentores para estar al tanto de las situaciones que presenta el estudiantado.
- El chat es el principal medio de comunicación empleado para el plan de mentorías, sin embargo, se hace evidente que el proceso puede mejorarse mediante más espacios presenciales y de comunicación cara a cara entre los mentores y los estudiantes de primer ingreso, dado que esto genera una mayor confianza en el estudiante de primer ingreso y refuerza el sentirse guiados y acompañados. Por lo que es necesario direccionar a los mentores para que desarrollen al menos dos espacios presenciales durante el ciclo lectivo.
- Las Unidades Académicas que logran planificar y ejecutar la inducción la semana previa al inicio de las clases, cuentan con una mejor disponibilidad de tiempo por parte de estudiantes mentores para apoyar los procesos. Sería oportuno, que la universidad piense y establezca en su calendario universitario un periodo dedicado a estos procesos de integración de los estudiantes de primer ingreso donde toda la comunidad universitaria esté llamada a favorecer la adaptación del estudiante de primer ingreso.
- Se requiere que todos los estudiantes mentores puedan manejar la información básica sobre la universidad y las carreras para compartirla de manera oportuna, por lo que como complemento del proceso de capacitación se espera poder elaborar una carpeta drive con documentos para que todos puedan tener acceso a ella y así compartir la información.
- El proceso de evaluación por medio del cuestionario de Google realizado con los estudiantes de primer ingreso es un insumo valioso para mejorar el proceso, sin embargo, sería oportuno

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

una evaluación parcial después del primer mes de clases para así poder tener un espacio de retroalimentación con el equipo de mentores y mejorar lo que sea posible en el ciclo lectivo. Además, se hace necesario contar con una actividad de evaluación para que los mentores retroalimentan el proceso.

- Finalmente, sería oportuno poder planificar una actividad de cierre de ciclo por unidad académica con mentores y estudiantes de primer ingreso, a fin de contar con un espacio formal de finalización del plan de mentorías.

Referencias

Sánchez, A. Almendra, F. Jiménez, M^a. Melcón, j. (2009). *Proyecto Mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de alumnos de nuevo ingreso*. ETSI Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid Avda. Complutense n° 30, 28040 Madrid (España).

Estado de la Nación. (2015). *Informe V, Estado de la Educación 2015*. Recuperado en línea: <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>

Consejo Nacional de Rectores (2016). *Sistema de Estadísticas sobre Universidades Estatales (SIESUE)*. Recuperado en línea: <https://www.conare.ac.cr/>

Cabrera, G.(s.f) *Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM*. Recuperado en línea de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_166.pdf

Rodríguez, M. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona, España. Editorial Ariel S.A.

Chau, C. y Saravia, J. (2014). *Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú*. Revista Colombiana de Psicología, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 269-284 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado en línea de: <http://www.redalyc.org/pdf/804/80434236003.pdf>

Núñez del Río, C. (2012). *La mentoría entre iguales en la Universidad. Fundamentos básicos*. Recuperado en línea de: [http:// docplayer.es/84438-La-mentoría-entre-iguales-en-la-universidad-fundamentos-basicos.html](http://docplayer.es/84438-La-mentoría-entre-iguales-en-la-universidad-fundamentos-basicos.html)



PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO – PASA

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías – mentorías).

Zárate Montalvo, Gabriela
Universidad ESAN – Lima, Perú
gzarate@esan.edu.pe

Resumen: Este programa ha sido diseñado con el fin de lograr la permanencia satisfactoria de los estudiantes que inician la universidad y es considerado como una estrategia de retención y promoción del egreso oportuno de los estudiantes. El primer año de estudios universitarios constituye una etapa de adaptación y cambios, no solo a las exigencias académicas que implica los estudios superiores, sino también a la transformación personal y de hábitos que requiere el adolescente para alcanzar resultados satisfactorios en la primera etapa de la formación superior, resultados que serán un factor importante para sostener e incrementar los niveles de motivación respecto a la meta o proyecto estudiantil. Los índices de abandono varían según el avance en la carrera, sin embargo, las evidencias muestran que es el primer año de estudios el periodo en el que se registran los mayores índices de abandono universitario, por tal razón este programa considera preciso conocer las características del grupo de estudiantes que recibe la universidad cada año para realizar un diagnóstico minucioso y de esta forma implementar estrategias específicas que sumen al acompañamiento de cada grupo. Este programa nos ha permitido incrementar nuestra tasa de retención de estudiantes durante el primer año universitario, hasta el año 2015 registrábamos el 76% de retención en el primer año, este programa se ha implementado desde el año 2016 y hasta el año 2018 hemos incrementado al 89% la retención en el primer año. Consideramos que el acompañamiento especializado y el seguimiento al progreso académico en un estudiante inicial ayudará a una intervención oportuna para lograr su permanencia en la universidad, por ello la parte inicial de este programa implica un diagnóstico en donde identificamos las necesidades del estudiante y en base a ello implementamos una rutina de estrategias que será un soporte idóneo para la primera etapa universitaria.

Descriptorios o Palabras Clave: Abandono, Permanencia Universitaria, Retención Universitaria, Acompañamiento Universitario.

1. Introducción:

Tinto (1989) define la deserción desde una perspectiva individual, en donde señala la importancia de las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse a la universidad ya que ello estará muy relacionado a las intenciones del estudiante durante su permanencia en la universidad, menciona que la meta puede no ser clara para el estudiante que inicia los estudios superiores y/o cambiar durante el trayecto académico. Así mismo el autor menciona que durante la trayectoria académica un periodo crítico del estudiante es el de la transición entre el colegio y la universidad, que surge inmediatamente después del ingreso a la institución y enfatiza el primer semestre de estudios, especialmente las seis primeras semanas de clases como una etapa en donde el estudiante se encuentra con las más grandes dificultades de la etapa universitaria en el intento de adaptarse a ella.

Actualmente en el Perú cerca del 27% de estudiantes que ingresan a una universidad privada abandonan su carrera en el primer año de estudios y esta cifra podría aumentar hasta un 55%

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

aproximadamente si nos referimos a los alumnos que no terminan la carrera universitaria. Este escenario no fue ajeno a la Universidad ESAN y refleja de manera muy clara la situación que se encontró en el diagnóstico de deserción realizado en el año 2015, en donde se halló que en el primer ciclo de estudios la deserción alcanzaba hasta el 26% y respecto a la finalización de la carrera esta problemática ascendía hasta el 58%. En tal sentido, la Universidad ESAN, a través de la Coordinación de Permanencia Estudiantil, diseñó estrategias orientadas a mejorar los índices de retención estudiantil, el Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA, el cual es el sustento del presente texto, es una estrategia implementada a partir del año 2016 y reúne todos los esfuerzos con el fin de velar por la permanencia satisfactoria del nuevo estudiante y contribuir con la adaptación exitosa del estudiante a la etapa universitaria.

ESAN es una institución peruana, privada, de alcance internacional y sin fines de lucro, con autonomía académica y de gestión. Es la primera institución académica de posgrado en Administración creada en Hispanoamérica. Fue establecida el 25 de julio de 1963 en el marco de un convenio entre los gobiernos del Perú y los Estados Unidos de América y su organización y puesta en marcha fue confiada a la Escuela de Negocios para Graduados de la Universidad de Stanford, California. Transformada en universidad desde el 12 de julio de 2003 (Ley N°28021), hoy ofrece maestrías, doctorados y otros programas académicos especializados en el ámbito empresarial, además desde el año 2008 ofrece carreras profesionales a nivel de pregrado y para la institución es importante contar con estrategias que se dirijan a mejorar los índices de retención estudiantil, por tal motivo desde el año 2015 la Unidad de Apoyo a la Calidad Académica – Pregrado, desde la Coordinación de Permanencia Estudiantil, trabaja con el fin de disminuir los niveles de deserción y de mortalidad académica, asimismo busca incrementar la permanencia estudiantil a través de la aplicación de diversas estrategias que ayudarán al estudiante a culminar de manera satisfactoria los estudios de pregrado, logrando una formación integral que se manifieste en su éxito personal y profesional.

2. Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA

Es una estrategia de retención estudiantil creada en el año 2015 e implementada a partir del año 2016 por la Coordinación de Permanencia Estudiantil de la Universidad ESAN. Nace como respuesta a los resultados históricos de deserción registrados durante el primer año de estudios universitarios los cuales muestran que entre el año 2012 y 2015 sólo se alcanzó la permanencia al segundo ciclo de estudios entre el 74% y 77% de los estudiantes. Hurtado (2013) considera que el primer año de estudios universitarios es una etapa de adaptación y cambios, que se requiere de ciertos esfuerzos para alcanzar resultados satisfactorios los cuales serán un factor importante para sostener e incrementar los niveles de motivación respecto a la meta o proyecto estudiantil.

El Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA está diseñado exclusivamente para los nuevos estudiantes que cursan el primer ciclo en la Universidad ESAN, su principal objetivo es brindar el soporte idóneo en quienes se identifique dificultades en la etapa inicial de la formación superior. El acompañamiento que realiza este programa busca orientar al estudiante, monitorear su progreso e involucrar a los padres en la formación profesional de sus hijos y respecto al seguimiento, este se realiza en función al rendimiento académico y a las asistencias a clases, ambos indicadores importantes para la intervención oportuna. En el mismo sentido, Guzmán, Durán, Franco & Castaño (2009) indican que los estudiantes que ingresan a la educación superior necesitan una adecuada orientación y acompañamiento en términos personales, académicos y de adaptación a la vida universitaria.

A continuación, se muestran las principales actividades de que realiza el Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA en función a las semanas de desarrollo del semestre académico:

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla 1. Actividades del Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA

Actividades del PASA durante el primer semestre académico				
Semana del semestre	Actividad específica	Alcance	Medio de contacto	Objetivo
1	Primer contacto con los nuevos estudiantes	Individual	Correo y telefónico	Informar sobre el apoyo que brinda la Coordinación de Permanencia Estudiantil durante la estancia universitaria.
2	Taller grupal para nuevos alumnos.	Grupal	Presencial	Fomentar la reflexión en los estudiantes respecto al rol que cumplirán y al compromiso que implica la etapa universitaria.
	Taller grupal para padres de nuevos alumnos	Grupal	Presencial	Crear alianzas estratégicas con los padres de familia que sumen al acompañamiento y soporte idóneo del estudiante inicial.
3	Seguimiento de asistencias a clases	Individual	Telefónico y/o presencial	Identificar las causas de las inasistencias del estudiante, orientar y brindar mecanismos de apoyo en la institución.
4				
5	Supervisión de las asistencias	Individual	Telefónico y/o presencial	Verificar la mejora del estudiante que se identificó con frecuentes inasistencias y fue atendido en la semana 3 y 4.
6	Orientación para exámenes	Individual	Correo, telefónico y/o presencial	Brindar orientación respecto a la preparación, organización y metodología de estudio para los exámenes en el primer ciclo de estudios.
7				
8	Exámenes parciales			
9	Monitoreo académico	Individual	Presencial	Identificar las causas del bajo rendimiento en el estudiante, orientar sobre mecanismos de apoyo específicos que brinde la institución para la mejora académica.
10				
11	Seguimiento de asistencias a clases	Individual	Telefónico y/o presencial	Identificar las causas de las inasistencias del estudiante, orientar y brindar mecanismos de apoyo en la institución.
12				
13	Supervisión de las asistencias	Individual	Telefónico y/o presencial	Verificar la mejora del estudiante que se identificó con frecuentes inasistencias y fue atendido en la semana 11 y 12.
14	Orientación para exámenes	Individual	Correo, telefónico y/o presencial	Brindar orientación respecto a la preparación, organización y metodología de estudio para los exámenes en el primer ciclo de estudios.
15				
16	Exámenes finales			
17	Feedback de cierre	Individual	Telefónico y/o presencial	Brindar una retroalimentación respecto al desempeño del estudiante durante el primer ciclo de estudios y recomendaciones finales.

2.1. Del Acompañamiento

El acompañamiento a los estudiantes que realiza este programa busca orientar de manera específica a cada estudiante según las dificultades que éste presente y de esta forma brindar el soporte adecuado durante el primer ciclo de estudios universitarios, el cual es crucial para el estudiante en el proceso de adaptación a la vida universitaria. El presente programa considera mucho más efectivo el acompañamiento si se realiza desde los dos escenarios más importantes y cercanos para el estudiante en esta etapa, desde la universidad, por medio de profesionales especializados y también desde la familia, involucrando así a los padres en la formación superior de sus hijos, ambos serán de gran apoyo para que el estudiante logre superar con éxito las dificultades con las que se encuentre en la primera etapa universitaria.

Las principales actividades para el acompañamiento que realiza este programa son:

- Sesiones individuales al nuevo estudiante: La Coordinación de Permanencia Estudiantil de la Universidad ESAN cuenta con profesionales en psicología especializados en el acompañamiento a estudiantes universitarios, quienes brindan orientación específica para superar las dificultades que son identificadas en la primera sesión. Durante el primer semestre académico, el cual consta de 16 semanas, se cita en primera instancia a los estudiantes en quienes se identifique frecuentes inasistencias a clases y/o rendimiento académico disminuido, con quienes se realiza entre 3 a 6

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

sesiones individuales, cada una con duración aproximada de 1 hora y el número de sesiones varían en función a la mejora del estudiante. La principal problemática encontrada en esta población estudiantil está relacionada, en primer lugar, a la organización y planificación del tiempo de estudios, esta dificultad se ha encontrado en el 87% de los casos atendidos, otro tema relevante es la orientación profesional ya que cerca del 40% son primera generación de profesionales en sus familias, las dificultades personales relacionadas a la adaptación a vivir en Lima también se encuentra en un grupo considerable porque aproximadamente el 35% de los nuevos estudiantes vienen de las provincias del Perú. Al finalizar el semestre, se brinda un feedback de cierre a cada estudiante, con el fin de analizar sus fortalezas y oportunidades de mejora, así mismo reforzar los logros alcanzados, planificar el próximo ciclo de estudios y brindar recomendaciones finales.

- Taller grupal para padres de nuevos estudiantes: se realiza en una sola fecha durante el primer ciclo de estudios, aproximadamente en la semana 2 del semestre. Tiene como fin principal orientar a los padres respecto al rol que cumplirán ellos durante la etapa universitaria de sus hijos, las principales dificultades que experimentará el adolescente y que estrategias pueden emplear para contribuir con la adaptación exitosa de su hijo al sistema universitario. Este taller busca también generar alianzas estratégicas entre la familia y la universidad que sumen al acompañamiento del estudiante hasta su titulación. El taller lleva por nombre “De la escuela a la universidad”, es gratuito, se realiza día domingo y el nivel de asistencia de los padres representa aproximadamente al 90% de los estudiantes nuevos en cada semestre.
- Taller grupal para nuevos estudiantes: se realiza con el fin de generar conciencia en el estudiante respecto al reto de asumir con responsabilidad y compromiso las exigencias de la formación superior. En este espacio, además de brindar estrategias para la adaptación a la universidad, informamos al estudiante sobre todas las situaciones que podrían generar algún tipo de riesgo respecto a su permanencia en la universidad según lo estipulado en el Reglamento de Estudios – Pregrado de la Universidad ESAN. Esta actividad se realiza en paralelo al taller de padres, en la misma fecha y horario pero en ambientes distintos dentro del campus universitario.

2.2. Del Seguimiento

Rousserie, Cives & Giraldo (2017) mencionan que cuando la universidad le ofrece al estudiante la experiencia “de ser y hacerse universitario”, el alumno se relaciona con diversos actores del ámbito académico, en ciertos casos puede mostrar resistencia a seguir la metodología propuesta por la institución, la misma que pone a luz una serie de prácticas, 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. En este sentido el Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA realiza un seguimiento minucioso a cada estudiante, desde el primer día de clases y lo hace en función a dos indicadores importantes que pueden darnos señal de que el estudiante ha logrado o no adaptarse al sistema universitario, como son:

- Las asistencias a clases: durante todo el primer semestre académico se verifica las asistencias de cada estudiante, el ausentismo es considerado la primera alerta de riesgo y la principal dificultad para que el estudiante logre adaptarse a la exigencia académica de la etapa universitaria. Este seguimiento nos permitirá intervenir de manera oportuna, contactando al estudiante e identificando la razón de la inasistencia, posterior a ello se orienta respecto a qué medidas puede tomar el estudiante para la mejora.
- El rendimiento académico: el rendimiento desfavorable podría generar altos niveles de desmotivación en el estudiante inicial, por tal razón se considera también una señal de riesgo importante. El sistema de información de la institución permite verificar las notas alcanzadas por el estudiante en cada uno de los siete cursos del primer ciclo, de encontrar dificultades en el

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

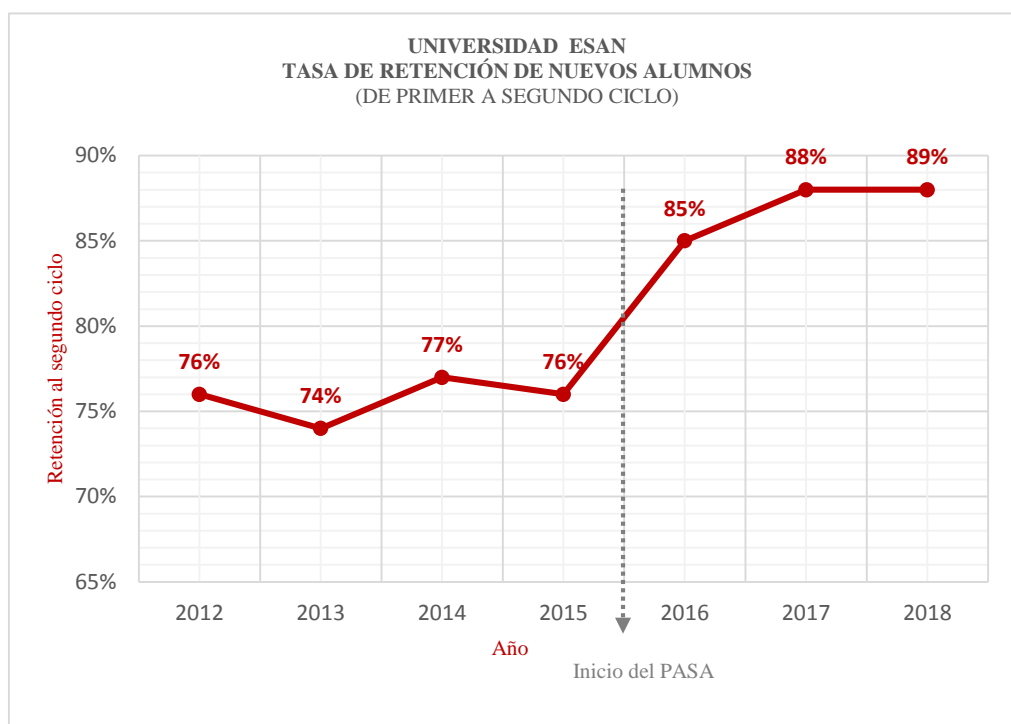
rendimiento académico, derivamos al estudiante a los diversos servicios de apoyo académico con los que cuenta la institución, como son las asesorías académicas grupales en los cursos de Matemáticas y Lengua, clases de refuerzo para cualquiera de las siete asignaturas del primer ciclo y/o asesorías individuales con los profesores de tiempo completo, además de algunas otras recomendaciones según el caso.

Además, desde el término de cada semestre hasta antes del inicio del próximo, se realiza el seguimiento a la matrícula al segundo ciclo de estudios, esta actividad nos permite contactar al estudiante para guiarlo y orientarlo respecto a la elección de los cursos y a su situación académica respecto al plan general de estudios de su carrera, en caso de no matricularse este seguimiento nos permite identificar la razón, entre los principales se encuentran motivos vocacionales y académicos.

3. Resultados

A continuación se presenta los datos históricos de retención de los nuevos estudiantes al segundo ciclo, se ha medido en función a la matrícula del estudiante al segundo ciclo de estudios, se evidencia la mejora en los datos estadísticos de retención desde el año 2016, a partir de la aplicación del Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA, trabajado desde la Coordinación de Permanencia Estudiantil.

Gráfico 1. Tasa de retención de los nuevos alumnos al segundo ciclo



El gráfico anterior muestra el incremento en la retención de los nuevos alumnos respecto a su permanencia hasta el segundo ciclo a partir de la puesta en marcha del Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA, alcanzando incrementar la retención al segundo ciclo hasta el 89% en los nuevos alumnos en el año 2018.

4. Conclusiones

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

- El Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA, nos ha permitido entender que la implementación de estrategias específicas, en base a las características del grupo estudiantil, que sumen a la adaptación exitosa del estudiante inicial a la vida universitaria generará impacto positivo respecto a la permanencia de esta población.
- El acompañamiento desde la universidad, a través de profesionales especialistas y desde la familia, haciendo partícipes a los padres en la formación superior de sus hijos es un soporte idóneo en la primera etapa universitaria.
- El seguimiento minucioso del desempeño académico nos brinda señales de alerta respecto a la adaptación o no del estudiante al sistema universitario.
- El Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico – PASA ha contribuido a incrementar la tasa de retención al segundo ciclo de estudios en la Universidad ESAN, alcanzando así en el último año el 89% de retención en la población señalada.

Referencias

- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- Hurtado, A. (2013). Inserción de los estudiantes en la vida universitaria (Tesis de Maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/7264?mode=full>.
- Rousserie, Hilda Fabiana; Cives, Hugo Rodolfo; Giraldo, Elida (2017). La Contratapa Del Abandono: La Permanencia De Los Estudiantes En La Carrera De Ingeniería En Alimentos. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1620/2357>
- Tinto, Vicent (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. México. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

INDUCCIÓN E INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Castro, Floriselva

Durán, Enrique

Urbieta, Elsa

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

amalfi111@hotmail.es

Resumen. El presente trabajo aborda el Programa de Inducción a la Vida Universitaria implementado en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso información sobre los antecedentes, misión, visión, servicios y programas que les ofrece la Universidad, así como información del orden psicosocial y de orientación escolar que facilite esta etapa de transición de la educación media a la superior, por lo que se transforma en la primera línea de trabajo y acciones para las redes de apoyo del estudiante de nuevo ingreso. Es necesario tener un referente desde la visión del estudiante que proporcione elementos que permitan actualizar el programa acorde a las necesidades de integración de los mismos, 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, el cual caracteriza a las instituciones educativas en que 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. En el programa de inducción participaron 1493 estudiantes, 664 hombres y 829 mujeres, lo que representa un 44.47 % y 55.53% respectivamente, inscritos en el primer semestre del ciclo escolar 2016- 2016 en nueve unidades académicas. Al término del curso de inducción se aplicó el cuestionario “Opinión del Programa Inducción a la Vida Universitaria”; con el análisis de los datos obtenidos se dio seguimiento, se generaron estrategias y acciones que contribuyen a la permanencia, integración y adaptación al medio universitario; se modificaron los contenidos de los módulos incluyendo: proyecto de vida, estrategias de aprendizaje y estilos de vida saludable. El objetivo es diseñar programas específicos que atiendan el primer año de manera integral, y no como un cúmulo de iniciativas aisladas ya que la atención a los estudiantes de nuevo ingreso es fundamental para favorecer trayectorias exitosas.

Descriptorios o Palabras Clave: Integración, inducción, transición, adaptación, formación integral.

Introducción

La inducción es un proceso de vital importancia dentro de cualquier organización o institución, ya que a través de la misma se generan las bases para que las personas desarrollen su identidad y pertenencia institucional. En el sistema educativo favorece al estudiante al propiciar la familiarización

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

de la institución, con sus compañeros, su cultura, su historia, sus objetivos, y es también, una aproximación al reconocimiento de sus factores internos y externos, de la reflexión de sus factores de protección y de riesgo, con lo cual pueden forjar las bases para la búsqueda de su superación personal y a la formulación de un proyecto de vida.

El proceso de inducción se fundamenta en la necesidad de facilitar la transición del estudiante de primer año desde la enseñanza media a la universidad, implementando para ello acciones permanentes, que contribuyan a orientar a los estudiantes nuevos para resolver las problemáticas que pudieran presentarse durante el ingreso y adaptación a la educación superior (Fuentes y Matamala, 2015).

De acuerdo con los referentes institucionales, tanto nacionales como internacionales, que se han establecido en el proceso formativo de un acompañamiento integral, 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, estilos de vida saludable, orientación educativa) que contribuyan a su integración en la vida universitaria (Campillo et al., 2013).

A partir de diversos estudios, Tinto (2006) citado por Silva y Rodríguez (2012) concluye que, si bien las experiencias y factores previos al ingreso a la universidad importan para el proceso posterior, el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante está adentro. Es decir, lo que sucede “antes” del ingreso es importante, pero lo que acontece “durante” la estadía del joven en la universidad lo es aún más, un concepto central de la explicación es la integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria, aunado a ello las dificultades de adaptación se acentúan entre aquellos que provienen de sectores sociales desfavorecidos, ya que acumulan una serie de desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan un buen desempeño. Por ello, se espera que las instituciones educativas consideren la diversidad de sus estudiantes y desplieguen estrategias de acompañamiento e intervención, para disminuir la probabilidad de riesgo de deserción de su población educacional.

Una forma de atender a esto sería desplegar esfuerzos en diagnósticos iniciales que den cuenta de factores individuales que puedan ser susceptibles de mejora y que contribuyan al éxito académico de los estudiantes, este nuevo contexto, deja de manifiesto una diversidad en conocimientos, habilidades y destrezas entre los estudiantes y no todos traen consigo las mismas condiciones de ingreso para superar el nuevo desafío (Gallardo y Morales, 2011).

Esto, trae consigo dos posibilidades: permanecer o desertar, dependiendo de la conjugación de diversos factores, donde el problema de abandonar estudios se vuelve el eje central para muchas universidades en el país.

Desarrollo

La UABJO es 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). Como respuesta al modelo educativo, el cual prioriza la atención integral del estudiante, la diversificación de la oferta educativa y el fortalecimiento de la

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

educación continua, abierta y a distancia, se implementa el Programa de Inducción e Integración a la Vida Universitaria de la UABJO, el cual se fundamenta en la necesidad de facilitar la transición del estudiante de primer año desde la enseñanza media a la universidad, realizando para ello acciones permanentes, que contribuyan a orientar a los estudiantes nuevos para resolver las problemáticas que pudieran presentarse durante el ingreso y adaptación a la Educación Superior, es un recurso viable que tiene por objetivo general “Proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso una serie de recursos que les permita conocer, desenvolverse, interactuar e insertarse eficazmente dentro del medio universitario”, aborda contenidos para potencializar o detectar capacidades o limitantes de los y las estudiantes, así como establecer mecanismos de información y comunicación para prevenir situaciones que interfieran en su desarrollo integral; se fortalecen las temáticas centrales e Institucionales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, a partir de cuatro áreas de atención:

- 1) Conociendo tú Universidad: se abordan los siguientes contenidos; su historia, los personajes ilustres que han transitado por ella, los símbolos universitarios, el lema y el himno, y un recorrido por la universidad para la localización de las áreas de atención al estudiante.
- 2) Mi vida académica: se llevaron a cabo tres talleres; estilos de aprendizaje, proyecto de vida y estrategias de aprendizaje, al finalizar se aplicó un cuestionario de hábitos y técnicas de estudio para explorar el área y posteriormente poder realizar actividades de intervención preventiva y remedial.
- 3) Acompañamiento para tu formación integral: A través de una plática informativa se da a conocer las ventajas del Programa Institucional de Tutorías, el Sistema Institucional de Tutorías y se les proporciona el reglamento de ingreso, permanencia y egreso.
- 4) Estilos de vida saludable. Participación dinámica entre los grupos asistentes por medio de la inclusión de actividades deportivas como un esparcimiento recreativo y no solo informativo, en el cual se sensibiliza acerca de los beneficios de la práctica deportiva y una alimentación sana para el desarrollo de un estilo de vida saludable.

El proceso de inducción se realiza en la primera semana del ciclo escolar anual y semestral del año académico lo que se denomina institucionalmente como “Semana de Inducción para estudiantes de primer año”, durante este período, todos los actores claves del proceso de enseñanza aprendizaje se preparan para recibir a sus estudiantes, motivarlos y orientarlos respecto a la vida en la UABJO. Además, durante este momento se realiza un diagnóstico integral a los estudiantes, que complementa lo que ya se ha recabado durante el proceso de admisión, y que permite ir orientando de mejor manera las acciones de apoyo que se implementarán durante el año en las distintas carreras. Por otra parte, el acompañamiento que se requiere para continuar facilitando su proceso de transición, implica el desarrollo de tres encuentros de trabajo durante el año, que permiten implementar intervenciones, este proceso se ejecuta a través de la articulación con el Programa de Tutores, como una red de apoyo natural para el estudiante.

Consideramos importante conocer la opinión de los estudiantes respecto al Programa de Inducción a la Vida Universitaria de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), para generar estrategias y acciones que contribuyen a la permanencia, integración y adaptación al medio universitario; en este estudio participaron 1493 estudiantes, 664 hombres y 829 mujeres, lo que representa un 44.47 % y 55.53% respectivamente, inscritos en el primer semestre del ciclo escolar 2016- 2017, de las unidades académicas que convocaron a estudiantes de nuevo ingreso: Derecho y Ciencias Sociales, Escuela de Ciencias, Medicina y Cirugía, Gastronomía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias de la Educación, Idiomas, Ciencias Químicas y Facultad de Odontología.

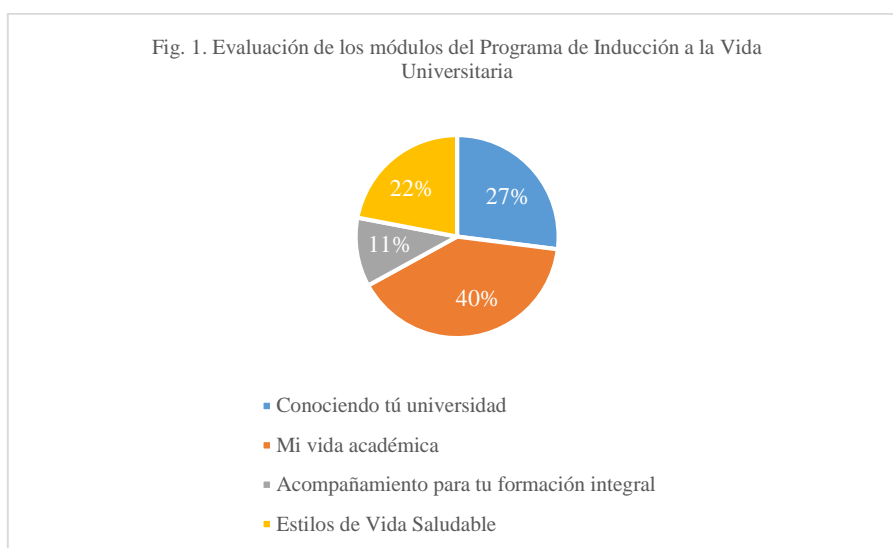
Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Al término del curso de inducción se aplicó una escala de satisfacción del Programa de Inducción e Integración a la Vida Universitaria para determinar la relevancia y satisfacción de los participantes respecto a la información recibida, considerando que los siguientes rubros nos permiten la mejora del programa.

Resultados

En cuanto a la relevancia de los módulos del Programa de Inducción a la Vida Universitaria, los porcentajes en cada una de ellas son los siguientes:

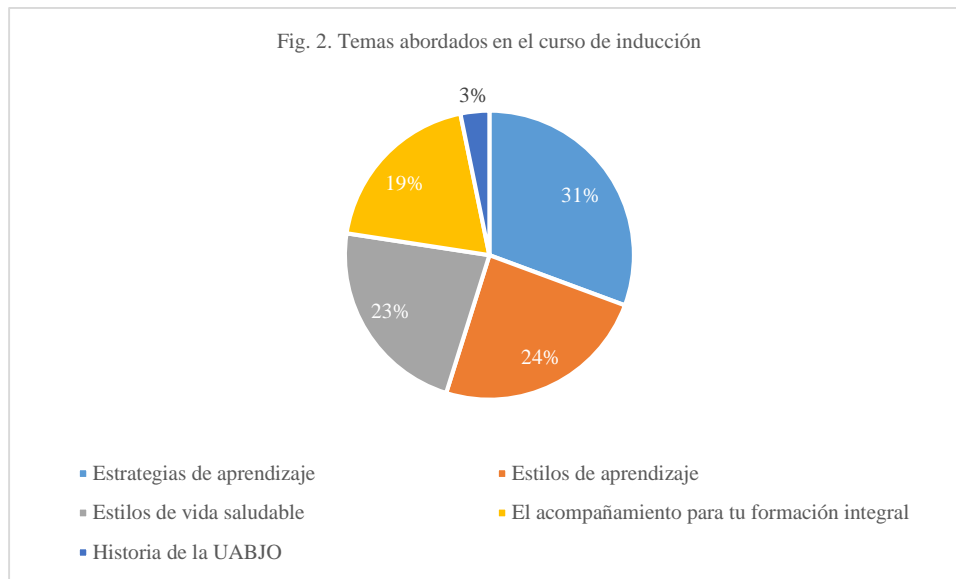
- El 27% “Conociendo tú Universidad”
- El 40% “Mi vida académica”
- El 11% “Acompañamiento para tu formación integral”
- El 22 % “Estilos de Vida Saludable”



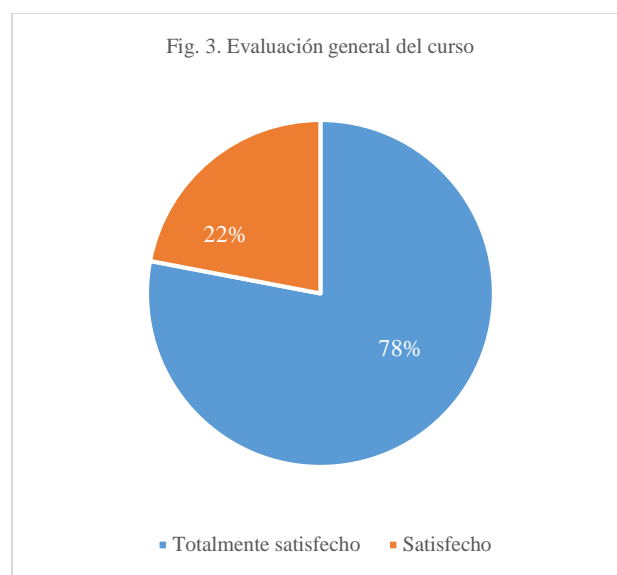
En relación al interés con respecto a los temas abordados los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera:

- 31% Estrategias de aprendizaje
- 24 % Estilos de aprendizaje
- 23% Estilos de vida saludable
- 19% El acompañamiento para tu formación integral
- 3% Historia de la UABJO

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



La evaluación finalizó preguntando sobre el grado de satisfacción general del curso de inducción. El resultado es el siguiente: el 78% se consideró *totalmente satisfecho*, y el 22% *satisfecho*.



Teniendo como referente estos resultados se plantean las siguientes estrategias y acciones para complementar el programa de inducción e integración con la vida universitaria tal y como se muestra en la siguiente Tabla:

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla 1. Estrategias y acciones para complementar el programa de inducción y vinculación

Estrategia	Acción
Profundizar y ampliar el programa de inducción a los estudiantes de nuevo ingreso	<ul style="list-style-type: none">– Formalizar el compromiso institucional de colaboración en los procesos de inducción con otras áreas de atención al estudiante.– Incorporar en el proceso de inducción a todas las unidades académicas.
Recopilar la información sobre el estudiante de nuevo ingreso para el diagnóstico de sus necesidades y definir un plan de trabajo que responda a ellas.	<ul style="list-style-type: none">– Fortalecer al equipo de profesionales que nos permita en primera instancia detectar vulnerabilidades académicas y psicológicas del estudiante de primer año.
Proporcionar la adquisición de los conocimientos, estrategias y habilidades que les ayuden a resolver los problemas de ciertas áreas del conocimiento que le permitan integrarse con mayor facilidad en el entorno que les rodea.	<ul style="list-style-type: none">– Fortalecer a los profesores tutores y tutores pares de las unidades académicas con elementos para generar planes de apoyo académico específicos a estudiantes provenientes de contextos vulnerables.– Establecer espacios educativos para el desarrollo de los talleres de nivelación de las diferentes áreas temáticas que fortalezcan los conocimientos previos de ingreso al nivel superior.

Conclusiones

La atención a los estudiantes del primer año es fundamental para favorecer trayectorias exitosas y deberá comenzar por el conocimiento del estudiantado, sus perfiles, sus necesidades, intereses, dificultades y proyecto de vida que, permitan diseñar programas específicos que atiendan el primer año de manera integral, que toman las características y dificultades particulares de esta parte de la trayectoria académica, que proporcionen al nuevo estudiante un enfoque coherente y completo de la institución, sus procesos y dinámicas, para facilitar la transición son recomendables las estrategias de integración con el funcionamiento institucional y las ceremonias de bienvenida que fortalezcan el sentido de pertenencia a la universidad.

El programa de inducción a la vida universitaria necesita de mejora continua para replantear las áreas que han sido poco favorecidas en la evaluación, tomando en cuenta la opinión del estudiante; para aquellos jóvenes con la preparación más deficiente, es conveniente diseñar cursos remediales que aborden no solo el contenido temático sino el desarrollo de estrategias de aprendizaje fortaleciendo el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es necesario fortalecer el 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

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

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, lo anterior para disminuir la deserción escolar.

Referencias

Campillo et al. (2013). Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. III CLABES. México.

Fuentes Castillo, R., & Matamala Yáñez, A. (2016). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1193/1213>

Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). Una universidad para el aprendizaje de todos: orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años https://www.researchgate.net/publication/273457438_Una_universidad_para_el_aprendizaje_de_todos_orientaciones_para_el_desarrollo_de_una_docencia_inclusiva_en_primeros_anos,

Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México: ANUIES.

UABJO (2016). Plan institucional de desarrollo 2016-2020.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

A -PRO- VAMOS ENTRE NOSOTROS NOS ENTENDEMOS MEJOR: UNA PROPUESTA FR TUTORÍAS ENTRE PARES

Línea 4: Practicas de integración universitaria, para la reducción del abandono (las tutorias -
mentorias)

Durán Niño, Hernán
Bejarano Arias, Liceth Rocío

Fundación Universitaria los Libertadores
calidadaconino@gmail.com

Resumen. Entre las principales causas de deserción y alteraciones en los tiempos de graduación en las universidades, se encuentran las dificultades de los estudiantes para adaptarse a la vida universitaria y a las exigencias académicas de las asignaturas disciplinares. Por consiguiente, la Fundación Universitaria Los Libertadores desarrolla el proyecto A-Pro-Vamos, basado en la metodología de tutorías entre pares, que favorece el aprendizaje en estudiantes universitarios, en tanto es promovido por sus compañeros de clase o de semestres avanzados evitando las barreras generacionales y creando una cultura universitaria de aprendizaje que posibilita en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas y el éxito académico.

Las tutorías entre pares se retoman desde los lineamientos de la Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior, publicada por el Ministerio de Educación Nacional, la Guía de Mentoría del Center for Health leadership & practice public Health Institute Oakland y el texto de Romo López: La incorporación de la tutoría en las instituciones de educación superior. La metodología consistió en la revisión documental (bibliografía teórica e institucional), la sistematización de experiencias y la implementación y análisis de entrevistas a docentes.

El proyecto se basó en la recopilación de experiencias de otras universidades y la caracterización de las dinámicas de la Institución, para consolidar las estrategias de cualificación de tutores a nivel pedagógico y de relaciones interpersonales, el diseño de promoción del proyecto, la secuencia de las sesiones realizadas en las tutorías para potencializar las capacidades del estudiante y finalmente valorar los resultados de su implementación.

Los resultados dilucidaron la necesidad de crear espacios grupales e individuales entre los estudiantes para el acompañamiento en temas relacionados con el manejo de plataformas virtuales, la socialización de los servicios de apoyo académico y cultura universitaria. Además, la creación de planes de acompañamiento al estudiante de acuerdo a los lineamientos curriculares propuestos por los docentes. También, el diseño de instrumentos de valoración del impacto y mejora de las tutorías, en términos de reducción de la repitencia de espacios académicos y el desarrollo de habilidades para su formación integral. Asimismo, la creación de herramientas para vincular y motivar a los

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

estudiantes tutorados en el proyecto y garantizar la asistencia voluntaria o a tutorías virtuales, como una oportunidad para culminar de manera satisfactoria su proceso profesional.

Descriptor o Palabras Clave: Tutoría, Retención, Adaptación del estudiantes, Rendimiento escolar.

1.Introducción

El ingreso de los estudiantes a la educación superior implica la adaptación a nuevas rutinas, conocimientos, hábitos, relaciones personales y actividades que conllevan grandes cambios. Además de considerar la cantidad de estudiantes que deciden ingresar a la universidad sin reflexionar sobre las razones y motivaciones que los llevaron a elegir una carrera e incluso una institución universitaria. Muchos teóricos consideran los anteriores factores como una de las principales causas de la deserción o el fracaso académico, tal es el caso de Jewsbury y Haefeli (2000) refiriendo la deserción como algo más que un “quiebre instantáneo”, pues supone una ambivalencia del estudiante con su entorno y el abandono del estudiante en educación superior.

Una de las principales causas que inciden en la decisión del estudiante de abandonar su sueño profesional consiste en la insatisfacción académica, Montes y Díaz (2014) refieren la existencia de factores causales en la reprobación de espacios académicos al no lograr la comprensión de los contenidos o la inexistencia de orientación adecuada para el logro del éxito académico de los estudiantes. Asimismo, a partir de las experiencias adelantadas por las instituciones de educación superior, se evidencia la preocupación del Ministerio de Educación Nacional por la creación de estrategias que involucren al estudiante para lograr adaptaciones a los requerimientos académicos durante su formación profesional. Una de las experiencias más exitosas, consisten en vincular a los estudiantes con sus compañeros de semestres avanzados, para posibilitar la comprensión de las dinámicas educativas, las metodologías aplicadas a los diferentes campos disciplinares, profundizar en los contenidos profesionales que presentan mayor dificultad, entre otras posibles problemáticas que pueden presentarse en los primeros semestres.

La Fundación Universitaria Los Libertadores diseña y realiza un primer acercamiento a la implementación de las tutorías entre pares, por medio del proyecto A - Pro- Vamos aplicado a la Facultad de ciencias de la comunicación y basado en las líneas de trabajo de adaptación a la vida universitaria y apoyo en los procesos académicos. El proyecto consiste en un proceso de acompañamiento al tutor mediante capacitación pedagógica y de competencias blandas, acompañamiento durante la tutoría y valoración del desempeño en el proyecto. Con relación al apoyo al tutorado, se describen las sesiones de identificación de potencialidades y dificultades del estudiante, implementación de línea base para el desarrollo de habilidades de acuerdo a las limitaciones identificadas y finalmente, la valoración de alcance de objetivos y percepción del proyecto.

1. Referenciación teórica

A partir de la revisión documental son muchas las investigaciones y proyectos que se han adelantado en relación al acompañamiento entre estudiantes para garantizar la culminación exitosa de los programas de educación superior. Ortiz, Gaete, y Villaroel, (2015) en su publicación *¿Es la tutoría de pares una estrategia para evitar la deserción?*, formulan la relación entre factores de rendimiento académico, estado socioeconómico, contexto del estudiante y sentido de pertenencia con la universidad, por tal razón se implementan las tutorías entre pares, considerando al tutor como estudiante encargado de potencializar a otros estudiantes en el ámbito académico, afectivo y social. Otra publicación consultada fue *Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial*.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Valoraciones y mejoras, que propone al tutor como actor encargado de guiar, orientar y ayudar a formar al estudiante para contribuir al desarrollo de su identidad, el compromiso con sus principios éticos y la motivación hacia el estudio, el trabajo y aspectos académicos (Amaya, Arantzazu, Tunncliffe & Moneo, 2013),

Entonces, las tutorías entre pares en los contextos universitarios ha sido una de las propuestas que han contribuido a mejorar la adaptación de los estudiantes a los procesos académicos y cotidianos de la universidad. La publicación escrita por Fraile y Ilvento (2013) *La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual*, alude a la importancia de guiar al estudiante en su proyecto de vida, favoreciendo el empoderamiento y adaptación al contexto universitario por medio de la asesoría del tutor, quien le orienta en estrategias de autorregulación y determinación para suplir sus necesidades intelectuales por medio de las Tecnologías de la información. Finalmente, la publicación de Castaño y Estrada (2015), denominada *De las tutorías a las mentorías*, consiste en la capacitación a estudiantes de semestres avanzados para brindar asesoramiento a los del primer semestre en temas de hábitos de estudio, vida saludable, desarrollo personal para la participación en la vida universitaria.

Desde otra perspectiva, algunas de las experiencias que se tuvieron en la cuenta para el diseño del proyecto A-pro-vamos consistieron en las tutorías entre pares realizadas en el Tecnológico de Monterrey que busca generar la empatía entre los estudiantes y desarrollar la creatividad con base en la búsqueda de estrategias didácticas para la adaptación a la vida universitaria. Otra experiencia significativa consiste en el Programa de orientación universitaria (POU) de la Universidad Piloto de Colombia que apoya a los estudiantes en las áreas personales, académicas y humanas para la promoción de su permanencia y graduación, a nivel psicológico, pedagógico y académico permitiendo incentivar hábitos de estudio, manejo del tiempo e inserción a la vida universitaria. Finalmente, la Pontificia Universitaria Javeriana maneja tutorías de proyectos virtuales por correo electrónico entre el tutor y los estudiantes, permitiéndole al tutor reconocer el proyecto personal y sugerir al estudiante prácticas de exploración teórica, práctica y dialógica, además de facilitarle un crecimiento natural de cada proyecto y ofrecer en forma personalizada la experiencia que otros han alcanzado.

Ahora bien, desde el marco institucional, la Fundación Universitaria los Libertadores en el reglamento estudiantil artículo 45, menciona la obligatoriedad de recibir acompañamiento por parte de Permanencia y Graduación Oportuna a aquellos estudiantes con bajo rendimiento académico. En el mismo documento en el Artículo 90 se definen las características del mentor, describiéndolo como el agente encargado de promover la formación integral de los estudiantes. De manera que el proyecto busca generar impacto en la comunidad estudiantil que presente dificultades académicas, fortaleciendo los aprendizajes del tutor y tutorado para dar mayor atención a las necesidades de los estudiantes.

Desde una línea teórica, es conveniente definir la deserción según Giovagnoli (2002) citado por el Ministerio de educación Nacional (2009), en donde define la deserción como la no terminación de la carrera en el tiempo establecido, según los semestres que tenga el programa que cursa el estudiante. Existe deserción precoz: cuando el estudiante es admitido, pero no se matricula, la deserción temprana, se presenta cuando el estudiante abandona los estudios en los primeros semestres y la deserción tardía, comprendida como el abandono de la carrera en los últimos semestres. Algunas de las estrategias que se implementan para disminuir la deserción académica son: seguimiento y medición de la deserción, fomentar programas de apoyo para los estudiantes y divulgar y socializar lo que hace permanencia y graduación oportuna.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Las tutorías en las instituciones de educación superior son comprendidas como la atención personalizada o grupal por parte de estudiantes con excelente desempeño con el fin de apoyar los procesos académicos para mejorar el rendimiento, detectar dificultades, proporcionar estrategias y fomentar la inclusión. El tutor debe cumplir con un perfil específico de conocimiento de los estudiantes, actitud de aceptación, tolerancia y empatía, liderazgo, entre otras.

Valverde et al (citado por Pineda 2011) reflexiona acerca de las tutorías como espacios que se presentan de manera informal, simple y espontánea, además, la peer-mentoring se implementa entre pares que presentan características similares en edades y entorno, promoviendo el intercambio de experiencias y la escucha respecto a las necesidades y expectativas del tutorado, seguido de la implementación de metas y planeación a futuro. Para Oakland (2004) la definición de metas y construcción de destrezas es importante, en tanto facilita la orientación y ayuda en el desarrollo de objetivos y logros a conseguir mediante la ayuda de herramientas de la web y ofreciendo conocimiento a partir de sus propias experiencias. Además, la construcción de la relación permite espacios de comunicación donde se socializan intereses, habilidades, expectativas, entre otros.

2. Metodología

El objetivo del proyecto Tutoría entre pares A- Pro – Vamos, consistió en desarrollar una propuesta metodológica basada en las tutorías con el fin de garantizar la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Para lo anterior, se realiza un pilotaje en la facultad de ciencias de la comunicación, teniendo como referencia las alertas académicas del sistema de alertas tempranas donde se identifican los estudiantes que presentan dificultades, encontrando en las siguientes asignaturas mayor número de pérdida en el periodo 2017: Fotografía con 26 estudiantes, Dibujo Básico I con 20 estudiantes y Lenguajes Digitales con 12 estudiantes. Con base en los datos suministrados, se realiza una reunión con los profesores consejeros de la facultad y se programa el diseño del proyecto.

Los instrumentos utilizados consistieron en la implementación de una entrevista semiestructurada para cada asignatura, diseñada a partir del Syllabus y los cuadernillos suministrados por la facultad de comunicación, el objetivo de las entrevistas fue indagar la percepción de los profesores con relación a las dificultades de los estudiantes. La entrevista se valida con dos jurados expertos del programa de diseño gráfico. Luego de la implementación del instrumento a 10 profesores se realiza el análisis, posibilitando la identificación de las siguientes falencias de los estudiantes: dificultad en habilidades motrices, de composición, manualidades, percepción visual del entorno, falencias en hábitos de estudio, interés de los estudiantes por la teoría, pocas estrategias de creatividad e innovación, entre otras. A partir de los cuadernillos suministrados por la facultad, el syllabus de los programas y los análisis de la entrevista, se utiliza la información como base para la construcción de las guías que se les suministrará a los tutores como insumo para el desarrollo de las tutorías, con el objetivo de orientarlos en el proceso formativo en los espacios académicos con mayor pérdida, siendo una estrategia de conocimiento y apoyo de dominio académico durante el proceso. El contenido de las guías consta de: definición de la materia, propósito de tutoría, contenidos a abordar, puntos de interés especial y metodología para el desarrollo del programa.

La población y el contexto está conformado por estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores, el grupo de los tutores son estudiantes que sobresalen por sus habilidades y conocimientos, referenciados por los profesores consejeros y de los espacios académicos. Los estudiantes postulados fueron 13 tutores y desarrollaron el proyecto 7 estudiantes. Las personas que reciben las tutorías fueron seleccionadas desde el sistema de alertas tempranas SAT, estudiantes

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

que perdieron el primer corte de las materias de Fotografía, Dibujo básico I y Lenguajes digitales. Se ofertó el proyecto a 42 estudiantes de los cuales aceptaron 14 estudiantes que buscan acompañamiento dentro de las asignaturas mencionadas. Además, se implementa la divulgación del proyecto por medio de correos, llamadas e imágenes publicitarias dentro de la universidad y el proceso de selección se realiza por medio de la presentación del proyecto y el desarrollo de una entrevista, de acuerdo al perfil del estudiante tutor y tutorado.

Es importante aclarar, que se realizó un formulario de inscripción al programa por medio de aplicaciones digitales permitiendo organizar la información relacionada con horarios, espacios académicos para la tutoría y la asignación de tutores y tutorados. Para la implementación, se diseñaron dos líneas de trabajo: La primera, basada en adaptación a la vida universitaria orientada a los estudiantes que retoman sus estudios después de un largo tiempo o que presentan dificultades en las plataformas virtuales de la institución y consiste en que los tutores guíen a los estudiantes en relación a la búsqueda de información en las plataformas de la institución, por ello se propone realizar de manera presencial o por medio de tutoriales enviados a los correos de los estudiantes. Es importante aclarar, que dicha modalidad no se empleó durante el semestre, sino que está proyectada para su implementación en próximas aplicaciones. La segunda modalidad del proyecto se denomina *Plan de acompañamiento al estudiante, fue implementada en la facultad de comunicación, siguiendo un proceso de formación al tutor, la implementación de la tarjeta de seguimiento de tutoría, sesiones de presentación y diagnóstico (identificación de dificultades y potencialidades del estudiante en el espacio académico de tutoría, presentación del programa y de la tarjeta de seguimiento), sesiones de implementación de tutorías (planeación de línea base y objetivos, ejecución de estrategias de enseñanza con base en la información recolectada para orientarlos en aspectos considerados a mejorar) y sesiones de cierre y evaluación (Se indaga por la percepción sobre el programa de tutorías, la utilidad de las actividades realizadas e identificar mejoras en el proceso).*

Ahora bien, respecto a la capacitación a los tutores se realiza un proceso de formación basado en los modelos educativos, entendidos según los postulados de Pimienta (2012) como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (...) La estrategia es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos”. De acuerdo a lo anterior y al modelo pedagógico heurístico de la institución, se realiza la capacitación basándose en las estrategias didácticas de aprendizaje basado en problemas, estudio de Caso y método de Kolb y técnicas didácticas de escucha activa, lluvia de ideas, mapas conceptuales, debates y diapositivas. También se les ofrece una capacitación acerca de habilidades sociales y comunicativas para generar empatía con los tutorados.

Finalmente se realiza el proceso de seguimiento y evaluación de impacto, a partir de la implementación de cuestionarios de percepción tanto del tutorado como del tutor, con un cuestionario de escalamiento tipo Likert en donde se evaluarán 14 criterios respecto a la percepción que tuvo el tutorado y el tutor en relación a expectativas, desarrollo de habilidades, información de la tutoría, la pertinencia de espacios, materiales, tiempos y metodologías, la relación del proyecto respecto a las dificultades del estudiante, la permanencia estudiantil y la adaptación a la vida universitaria, desarrollo de hábitos y la sensación de comodidad con la tutoría. Los resultados de la implementación de los instrumentos en el pilotaje se evidencian en las conclusiones.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Si bien es importante la consolidación de valoración de tutores y tutorados, también se consideran importante el establecimiento de los indicadores de medición, teniendo como referencia su incidencia en la permanencia estudiantil, para lo cual se plantean indicadores de cobertura (Número de estudiantes con repitencia en semestre anterior o con alerta psicosocial (desplazamiento de lugar de origen) / Número de estudiante inscrito en el programa, Número de estudiantes inscritos en el programa/ Número de estudiantes que finalizaron la tutoría) e indicadores de eficiencia (Número de estudiantes inscritos en el programa/Número de estudiantes matriculados semestre siguiente, Número de estudiantes inscritos en el programa/Número de estudiantes sin pérdida de espacios académicos). Finalmente, a nivel cualitativo, se propone el instrumento de tarjeta de seguimiento que contiene el registro de datos del tutorado, temas y objetivos que se plantean en la tutoría, el control de avances del estudiante e informe final de las habilidades desarrolladas durante el proceso, con el objetivo de evidenciar los avances y debilidades que se dan dentro de la tutoría, buscando mejorar a futuro y evaluar el impacto del proyecto A PRO VAMOS,

Los recursos utilizados durante la aplicación del pilotaje del proyecto consisten en recursos digitales para la publicidad de la tutoría, uso de objetos virtual de aprendizaje de Vida universitaria y la creación de blog de conexión entre los tutores y tutorados para definir horarios, resolver dudas y facilitar su comunicación. Recursos físicos de espacios en silencio, computadores, cámaras fotográficas, material de dibujo, entre otros y recursos humanos.

3. Conclusiones

Luego de verificar los resultados que se obtienen durante el periodo 20181 de las tutorías entre pares y la aplicación del formato de percepción por parte del tutor y el tutorado, se evidencia como principal dificultad la inasistencia a las sesiones por parte de los tutorados, por lo cual se recomienda el acompañamiento por parte del docente encargado del espacio académico, pues retomando a Jiménez (2015) el docente participa del éxito de la estrategia, en tanto su seguimiento, evaluación y retroalimentación para los tutores y tutorados, generando un ambiente en donde todos los agentes involucrados aprendan del proceso. Entonces, es fundamental la creación de sesiones en las que el docente de cada espacio académico realice visitas en las tutorías y valore los logros de las mismas, generando beneficios conceptuales que motiven a los estudiantes a participar del proyecto. También, los estudiantes tutores y tutorados puedan exponer a sus demás compañeros la experiencia, metas y logros obtenidos al asistir a las sesiones de tutorías con un par y presentar un informe oral o escrito de la gestión llevada a cabo en las tutorías luego de un determinado periodo, así como ejecutar evaluación y retroalimentación del proceso con los estudiantes involucrados.

La permanencia estudiantil es un fenómeno institucional y un reto que repercute a toda la universidad, por tanto, es indispensable la articulación entre el departamento de ciencias básicas, humanidades, idiomas y las facultades, frente al reconocimiento e incentivos propuestos para los estudiantes tutores y tutorados y la asignación de los recursos necesarios. Además, del apoyo para la promoción del proyecto por medio de la implementación de estrategias tales como: presentación de tutores en las clases, realizar asesoría personalizada por parte de los profesores a los tutores, promover el voz a voz del proyecto con la comunidad libertadora, remisión al programa de aquellos estudiantes que presentan falencias en la adaptación a las plataformas institucionales o dificultades en los conocimientos disciplinares, considerar la tutoría como espacio adicional a la clase, entre otros.

Con relación a la promoción del proyecto es indispensable la oportunidad en el inicio de las tutorías, así como contar oportunamente con la publicidad del proyecto, hacer uso de las redes sociales y masificar las experiencias exitosas por medio de e-book, pantallas, whatsapp, entre otros.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Las experiencias documentadas de las universidades que han implementado las tutorías entre pares, han concluido resultados significativos, generando en los estudiantes una mayor aceptación de las tutorías, incrementando las habilidades sociales, de adaptación y comunicación de los estudiantes tutorados y tutores, construyendo aprendizajes significativos y disminuyendo la tasa de deserción académica, por tanto, el proyecto aporta un valor adicional a los trámites de acreditación de la Fundación Universitaria Los libertadores y brinda soporte a los lineamientos establecidos por la legislación nacional que regula el funcionamiento de la educación superior.

Finalmente, para facilitar el acceso de los estudiantes al apoyo, se reconoce la importancia de implementar las tutorías virtuales facilitándole la flexibilidad de horarios e incorporar una sala en donde los tutorados pueda presentar las sugerencias, dudas o preguntas acerca de los temas propuestos por los tutores. El compromiso de los tutorados también se puede realizar por medio de certificaciones al estudiante y el acuerdo por escrito de su participación en el proyecto.

Referencias

Díaz, F & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista.

Domingo, J & García. A. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista electrónica de Socioeconomía, estadística e informática (RESEI)*. Vol. 1. (pp. 20-28). México.

Fundación Educación para el Desarrollo – Fautapo. (2009). Manual de Estrategias Didácticas. (1ª ed.), Bolivia.

González, E. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación de estudiantado en Bibliotecología. *Revista e-Ciencias de la Información*. Vol.5.

Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza de la recursividad. Costa Rica. Jewsbury, A. Haefeli, I. (2002) Analisis de la deserción en universidades publicas argentinas

López, S, l estudio de casos como estrategia de enseñanza y aprendizaje que promueven la educación científica. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Argentina.

Martínez, J. (07 de 2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, pág. 27.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención en la educación superior colombiana. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.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 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Montes, N. & Díaz, L. Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud pública* ISSN 0124-0064 Vol.17

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Pedroza, I., Suarez, J., & Garcia, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, pág. 5.

Pimienta, J. (2012). Estrategias de Enseñanza- aprendizaje. (1ª Ed). México.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ARP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores.

Reglamento Estudiantil. (2017). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá.

Tinto, V. (1989). Definir la desercion: Una cuestion de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 1-9.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). Técnicas para Investigar. *Recursos Metodológicos para la Preparación*, pág. 40

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO PARA LA PERTENENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL, PASPE

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

Fragozo Torres, Zoley Cristina
Universidad de la Costa CUC, Barranquilla / Colombia
zfragoso@cuc.edu.co

Villarreal Jimenez, Marla Fairuth
Universidad de la Costa CUC, Barranquilla / Colombia
mvillarr4@cuc.edu.co

Resumen PASPE es un modelo de acompañamiento integral que a través de un seguimiento personalizado y continuo busca identificar, analizar y comprender los factores, variables y patrones de deserción específicos que se presentan en la Institución, recopila información relevante de cada estudiante (datos sociodemográficos, historial de rendimiento académico, acciones de acompañamiento realizadas, etc.) de diferentes fuentes institucionales, que permiten definir estrategias de acompañamiento enfocadas en sus problemáticas actuales. Emprendiendo acciones y optimizando esfuerzos se trabaja articuladamente con la academia, liderado desde la Dirección de Bienestar Estudiantil con el apoyo del Decano y un docente de cada programa se realiza seguimiento a los estudiantes, identificando aquellos que presentan niveles de riesgo de desertar para brindar una intervención oportuna y pertinente a las dificultades que presentan y favorecer el óptimo desempeño académico y personal con miras a la permanencia y la culminación de su proyecto de vida profesional. Las estrategias diseñadas e implementadas en PASPE, buscan fortalecer las competencias personales, académicas, comunicativas y profesionales de la comunidad estudiantil por medio de monitorias, tutorías, cursos, talleres, nivelatorios, asesorías académicas, intervenciones curriculares para disminuir el abandono, entrenamientos en cada uno de sus procesos cognitivos; además, ofrece una orientación psicológica que se realiza a través de asesorías individuales, intervenciones grupales y entrenamientos a solución de problemas que van orientados a la promoción y prevención de la salud mental. Estas estrategias alineadas con los objetivos misionales de la institución, han permitido promover el respeto a la diversidad de etnia, género, orientación sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo e identificación de condiciones de atención especial, logrando una evaluación permanente acerca de los temas abordados y una mayor participación de los estudiantes a las actividades y servicios ofrecidos que inciden positivamente en las tasas de deserción. La información obtenida a través de PASPE, permite consultar y generar elementos que faciliten la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias basadas en planes de mejora que favorezcan la consecución de los objetivos tanto de la institución como ente formativo, como de los estudiantes en términos de su proyecto de vida. Es por esto que el acompañamiento al estudiante y la comprensión de sus necesidades se convierte en una pieza fundamental de la institución. Desde su inicio en el 2009, PASPE ha implementado actividades que permitieron fuera reconocido por el Ministerio de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Educación en el 2015 como una de las quince mejores experiencias significativas para la Permanencia en Educación Superior a nivel nacional.

Descriptor o Palabras Clave: *Acompañamiento, Seguimiento Personalizado, Caracterización, Factores de Deserción, Permanencia*

1. Introducción

Socializar un protocolo de intervención y seguimiento para la permanencia y graduación estudiantil que contiene fase de evaluación (como se recopila información relevante del estudiante de diferentes fuentes institucionales e identificación de factores asociados con la deserción), intervención (descripción de las diferentes estrategias implementadas en PASPE) y el impacto en la tasa de cobertura y tasa de permanencia institucional.

El Programa de Acompañamiento y Seguimiento para la Permanencia y Graduación Estudiantil PASPE tiene como objetivo brindar un acompañamiento personalizado y continuo a los estudiantes y fortalecer sus competencias, tomando como referente las concepciones básicas de la permanencia, entendiendo dicho concepto como:

Proceso de integración e interacción individual, social, académica e institucional que permite la mayor duración voluntaria del estudiante, garantizando la terminación de ciclos en los tiempos previstos y asegurando el domino de las competencias y conocimientos correspondientes, todo ello en un contexto histórico social determinado. (Franzante, Peña & Rodríguez, 2014, p.6)

A partir de los siguientes estudios realizados en la universidad se diseñaron estrategias de promoción de la permanencia estudiantil y la graduación con el ánimo de contextualizar las necesidades particulares de los jóvenes que ingresaban: “Estudio de causas e indicadores de la Deserción académica de los estudiantes, Cohorte 2006 II – Periodo comprendido entre 2007 II y 2012 II”, “Análisis explicativo de los factores socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales en el abandono tardío de los estudios superiores y la no graduación”, “Factores determinantes en la relación universidad-egresados, Personalidad, autoeficacia y su relación con la permanencia y la deserción en la universidad de la costa, CUC”; y la Caracterización e identificación de los factores y variables que inciden en la deserción a través de la información relevante que se recopiló de diferentes fuentes institucionales. Al respecto, Peña-Cortés & Colb (2014) consideran que el perfil socioeducacional 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 marcan un punto de referencia en los Modelos de Retención. Además, Brunner y Ganga (2016) afirman que es imprescindible identificar que se está frente a la consolidación de una educación superior masiva, que facilita el acceso a un sector cada vez más diverso de jóvenes, con demandas formativas muy diferentes y con una trayectoria escolar y capital socioeconómico y cultural también disímil. Todos estos aspectos relevantes se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta, que es la graduación o titulación.

Asimismo, Campillo, Martínez- Guerrero & Valle (citado por Labrandero, Guerrero & León, 2016) afirman que un modelo integral para desarrollar una práctica educativa debe cumplir con lo siguiente: un compromiso y diagnóstico institucional, contar con una práctica educativa probada, involucrar a los grupos de interés (alumnos, docentes, funcionarios y personal de la institución), adaptar la práctica a la institución e implementarla, evaluar la operación y resultados y establecer un proceso de evaluación continua.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Es por ello, que la información obtenida a través de PASPE, permite consultar y generar elementos que faciliten la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias basadas en planes de mejora que favorezcan la consecución de los objetivos tanto de la institución como ente formativo, como de los estudiantes en términos de su proyecto de vida. Con referencia a ello, Tinto (citado por Echeverría, Sotelo, Alicia, 2017), señala que, aunque se conozcan las causas de la deserción por medio de los diferentes estudios existentes es necesario trascender por medio de acciones de las instituciones, por medio de programas de intervención y el apoyo a los jóvenes.

Es por esta razón que, desde su inicio en el 2009, PASPE ha implementado diferentes actividades que permitieron fuera reconocido por el Ministerio de Educación en el año 2015 como una de las quince mejores experiencias significativas para la Permanencia en Educación Superior a nivel nacional.

Estas actividades, en términos de estrategias permiten articular diferentes líneas de intervenciones que favorecen la permanencia y graduación de los estudiantes, entre ellas encontramos:



Imagen 1. Líneas de Intervención PASPE

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



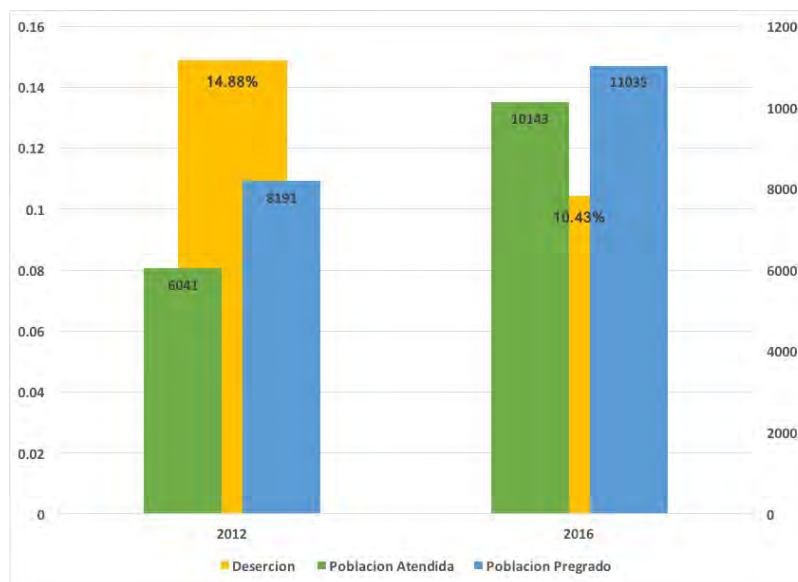
Imagen 2. Líneas de Intervención PASPE



Imagen 3. Ruta de graduación PASPE

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

En virtud de lo anterior, las estrategias que se ofertan, además de promover el respeto a la diversidad de etnia, género, orientación sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo e identificación de condiciones de atención especial, han permitido fortalecer la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros estudiantes, logrando con ello una evaluación permanente acerca de los temas abordados y una mayor participación a las actividades y servicios ofrecidos que inciden positivamente en las tasas de deserción, como lo evidencia la siguiente gráfica:



Grafica N° 1 Participación de estudiantes en Actividades de Bienestar
Fuente: Departamento de Estadística, Universidad de la Costa 2017

Los resultados de la ilustración muestran que en el 2012 la población era de 8.191 estudiantes, de los cuales se atendían 6.041 representando una cobertura del 73%. En ese momento la deserción por periodo se encontraba en 14,88%. Posteriormente, en el año 2016 la población creció a 11.035 estudiantes y se aumentó la cobertura, llegando a atender a 10.143 estudiantes, lo cual representa el 91%. Lo anterior, ha repercutido positivamente en la permanencia, pues la deserción ha disminuido hasta ubicarse en 10,43%.

2. Conclusión

Las estrategias implementadas en PASPE se encuentran alineadas con los objetivos misionales de la institución, permitiendo la formación de un ciudadano integral, el fortalecimiento de sus competencias personales, académicas, comunicativas y laborales, el respeto a la diversidad, el mejoramiento de la calidad de vida y la culminación de su proyecto profesional en el tiempo previsto; todo ello aunado a una articulación con la academia mediado por el decano y un docente rol-bienestar que han favorecido la remisión y atención oportuna de los factores de riesgos en los estudiantes. PASPE, también permite mayor participación de los estudiantes en las actividades y servicios ofrecidos que inciden positivamente en las tasas de deserción.

3. Referencias

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Álvarez Pérez, Pedro Ricardo et al. Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. Congresos CLABES, [S.l.], nov. 2016. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/980/1006>

Brunner, J., & Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción*, 32 (80), 12-35.

Barrero Rivera, F. (2015) Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1824693733?pq-origsite=gscholar>

Echeverría, S.; Sotelo, M.; Ramos, D. (2017) Estatus académico. tutoría en el segundo semestre línea temática: prácticas curriculares.

Fragozo, Zoley; García, Kadry (2015) Análisis explicativo de los factores socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales en el abandono tardío de los estudios superiores y la no graduación. Universidad de la Costa.

Frazante, Blanca; Peña, Yuneysi; Rodriguez, Yusmaika. (2014) Permanencia estudiantil en el contexto universitario actual. Reto pedagógico para la igualdad de oportunidades educativas. Congreso Universidad. Vol. III, No. 2, 2014, ISSN: 2306-918X

Labrandero Campillo, Magda; Guerrero Martínez, José; León Manfler, Rosa Margarita. Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. Congresos CLABES, [S.l.], nov. 2016. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960/2157>

Ministerio de Educación Nacional (2015) Estrategias Para La Permanencia En Educación Superior: Experiencias Significativas. MEN, Qualificar.

Peña-Cortés, Fernando; Muñoz Vera, Francisco; Barrios Madrid, Paulina. Modelo de retención universitaria: desafíos y oportunidades en su diseño e implementación. Congresos CLABES, [S.l.], nov. 2014. Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/2/ponencia_162.pdf

Peralta Castro, Rafael; Mora Rodríguez, Javier R. Diseño de estrategias para disminuir los índices de deserción de los beneficiarios de crédito educativo en tres países de américa. Congresos CLABES, [S.l.], nov. 2014. Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_16.pdf

Torres de D., M.; Piñero de V., M.; Padilla, C. A.; Torres de R. C., Sarache; & Noguera L., S. (2000) Aproximación a un enfoque metodológico para la evaluación curricular. Venezuela. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

TALLER INICIAL: COMO ESTRATEGIA POTENCIADORA DEL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES NUEVOS, UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE INACAP SEDE CONCEPCIÓN TALCAHUANO

Línea Temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Martínez Stenger, Evelyn

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
emarti@inacap.cl

Espinoza Díaz, Marcia

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
marcia.espinoza04@inacapmail.cl

Resumen. Se presenta el proceso de investigación acción desarrollado en un campus perteneciente a la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Institución de Educación Superior (IES) que cuenta con 26 sedes a lo largo del país. Basados en que el ingreso a educación superior (ESU) es un proceso de transición continuo, intenso y complicado, las IES utilizan estrategias diversas para favorecer la integración de sus nuevos estudiantes y contribuir con ello, a la retención y progresión en sus carreras. A través de la revisión de documentación institucional, se evalúa la pertinencia de las actividades desarrolladas hasta la fecha en la Sede Concepción Talcahuano, se revisa la satisfacción con acciones del año inmediatamente anterior y los objetivos planteados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Se considera necesario, además, establecer una relación entre las actividades de integración de estudiantes nuevos ejecutadas y los indicadores académicos que puedan estar relacionados con la vinculación temprana y entregar información relevante para evaluar la eficacia de estas acciones a la luz de los objetivos que se proponen. Con estos antecedentes, se reestructura la actividad de bienvenida a los estudiantes, abordando progresivamente temas como el autoconocimiento, expectativas respecto a ESU, exploración de mecanismos de apoyo y recursos personales necesarios para esta etapa; finalizando con aspectos básicos de la carrera escogida. El planteamiento sociocognitivo del desarrollo de la carrera de Lent, Hackett y Brown (1999), indica que la elaboración de expectativas de autoeficacia y resultados realistas son la base para el desarrollo de intereses profesionales. Para lograrlo, se plantea potenciar la figura del estudiante desde su ingreso, otorgando sentido personal al proceso de formación académica, aportando una mirada global que guíe y permita desarrollar nociones sobre metas y desafíos para alcanzarlas. La estrategia de trabajo comprende el involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos permiten concluir que: las temáticas seleccionadas son útiles para el primer periodo en educación superior; generan mayor involucramiento entre quienes participan de esta actividad. El análisis refleja diferencia estadísticamente significativa ($P < 0,001$) entre los estudiantes que asistieron al Taller ($N=1149$) y aquellos que no participaron de dicha actividad ($N=1185$), evidenciando diferencia porcentual tanto en los promedios de asistencia a clases para ambos grupos de ($\Delta=9,53$) como en las calificaciones promedio de los estudiantes ($\Delta=0,51$).

Descriptor o Palabras Clave: Transición, Inserción, Educación Superior, Involucramiento, Retención.

1. Introducción

El estudiante que ingresa a educación superior debe adaptarse a un nuevo contexto organizativo, educativo y social. Una experiencia de primer año exitosa requiere un profundo proceso de integración emocional, social y académica por parte del estudiante (Brown, 2012; en Padilla, Figueroa y Rodríguez-Figueroa, 2017). Es primordial que las instituciones de educación superior, generen instancias diversas de orientación, que posibiliten a los jóvenes la construcción de un proyecto profesional que responda no solo a sus propias características, sino también a las demandas de la sociedad actual.

La oferta educativa de nivel terciario chileno tiene una amplia capacidad de expansión. El incremento de la demanda se producirá en la próxima década en los quintiles de ingresos medio bajo y bajo, por lo cual, la población estudiantil que se incorpore en los próximos años tendrá un menor capital cultural y condiciones aún menos favorables de apoyo para sus estudios (CINDA, 2011). Luego, lo que las instituciones hagan para potenciar el involucramiento tendrá un impacto importante sobre el éxito académico y aumento de la retención en dichas poblaciones.

Con estas consideraciones previas, se acoge como base el planteamiento sociocognitivo del desarrollo de la carrera de Lent, Hackett y Brown (1999), el cual indica que la elaboración de expectativas de autoeficacia y resultados realistas son la base para el desarrollo de intereses profesionales. Para conseguir estos objetivos se involucran otros procesos cognitivos tales como: el establecimiento de nexos entre intereses y metas para conseguirlos, la capacidad de trasladar la meta en acción viable que oriente la conducta, la toma de conciencia sobre las deficiencias que se deben resolver en el ámbito de las competencias claves para alcanzar los propios objetivos y la definición de estrategias para sortear las barreras contextuales que amenacen el proyecto.

Se plantea, intervenir la actividad de bienvenida de nuevos estudiantes de INACAP Sede Concepción Talcahuano, campus que integra tres niveles formativos; Centro de Formación Técnica (CFT); Instituto Profesional (IP) y Universidad (UTC). Esta institución valora el acceso a la ESU como una herramienta esencial para el desarrollo personal, profesional y de movilidad social, accesible a la mayoría de las personas, según sus respectivos intereses, posibilidades y necesidades. Como otras IES ofrece una actividad inicial para nuevos estudiantes, denominada “Semana Cero”, que plantea como objetivos: 1) Recibir y acoger al estudiante nuevo en un periodo y espacio exclusivo para su inserción. 2) Situar al estudiante en un nuevo ambiente académico, mediante la entrega de información necesaria para desenvolverse con éxito en la Educación Superior. 3) Incentivar la construcción de redes de apoyo entre estudiantes nuevos, docentes y personal administrativo, como herramientas para el desarrollo de las competencias sello de autogestión y compromiso.

Esta intervención, se enmarca en una iniciativa mayor con foco en el concepto de Engagement Académico (desarrollo de motivación intrínseca hacia el logro de metas académicas), fruto de la interacción que se co-construye en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes en educación superior, favoreciendo la progresión de éstos; resultado de un vínculo que moviliza como un espiral ascendente, el crecimiento personal y profesional, activando variables como motivación, compromiso y autoeficacia (Salanova, Bresó y Schaufel, 2005). Para el logro de esta visión formativa anteriormente señalada, diversos autores (Parada y Pérez, 2014; Gómez, Pérez, Parra y cols., 2015; Landau, Oyserman, Keefer y Smith, 2014) plantean que se debe comenzar potenciando la figura del alumno desde su ingreso, entregar un sentido personal al proceso que atravesará en su

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

formación académica, aportando una mirada global del panorama y guiándolos en su transitar, permitiéndoles desarrollar nociones sobre metas y desafíos que les esperan para alcanzarlas.

En función de lo anterior, se propone generar un espacio que favorezca los procesos descritos, reformulando la actividad de bienvenida estudiantes nuevos y articulando otras instancias de trabajo que favorezcan la vinculación temprana, para generar un mayor impacto dotando de sentido y marcando fuertemente el inicio del desafío académico como primer paso de un viaje, que planteará problemáticas a superar; promoviendo la reflexión respecto del esfuerzo personal necesario para alcanzar su meta.

2. Descripción de la intervención

En base a los objetivos, cada sede de la institución elabora distintas actividades, con diferentes énfasis y resultados, sin considerarlos necesariamente como insumo para ajustes o mejoras posteriores. En el caso de la Sede Concepción Talcahuano, la restructuración de la actividad inicial comienza revisando documentación institucional relativa a la evaluación realizada por los participantes en la “Semana Cero” a nivel nacional el año 2016, reconociendo las temáticas de mayor interés, las expectativas y las sugerencias hechas por los participantes. Se complementa este análisis con la observación y consulta a tutores académicos respecto de las entrevistas iniciales con sus nuevos estudiantes durante el mes de marzo y abril del año 2017, destacando la desinformación respecto de aspectos básicos para desenvolverse adecuadamente durante el primer periodo de clases; temas como horarios, solicitudes académicas, plazos, becas, oficinas y diversos trámites que deben realizar los nuevos alumnos durante el primer mes de clases. Estos datos junto a la mantención de indicadores de retención en sede validan la necesidad de reestructurar la Semana Cero como un Taller Inicial para nuevos estudiantes, buscando favorecer el involucramiento inicial y convirtiendo esta instancia en *una actividad que genere espacios de reflexión respecto a esta etapa de transición, promoviendo la adaptación personal y movilizand recursos necesarios para ello*. La integración académica y social se utilizan como indicadores de la transición, considerando que estas variables protegen de la deserción académica y contribuyen a incrementar la satisfacción y permanencia (Tinto, 2016).

Como resultado se bosqueja una actividad en formato de etapas sucesivas, con objetivos, mediadores y espacios diferentes, cada uno de los cuales se desarrolla en una jornada, con duración máxima de 4 horas. Los participantes son agrupados por área académica, programa de estudio y jornada en que están matriculados y son citados en grupos de 45 personas máximo, en tres horarios: mañana, tarde y vespertino. Paralelamente se trabaja en un manual que entrega el detalle de cada etapa de la actividad, socializado y distribuido entre los mediadores, quienes también han participado en una jornada de capacitación para facilitar la experiencia, pudiendo retroalimentar su diseño. Se indica tiempo y recursos para llevarlas a cabo, desde el inicio al cierre, marcando los períodos dedicados a cada acción, describiendo lo esperado por parte del mediador y orientando la reflexión, asegurando así, que el tratamiento de cada tema esté acorde a lineamientos consensuados en la capacitación.

A continuación, se resume el proceso: los estudiantes son recibidos por anfitriones de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la sede, que los acreditan y les entregan una etiqueta con su nombre. En este punto además se entrega un kit de trabajo con materiales que serán utilizados en cada etapa.

Etapa 1: ¿Qué veo?

Objetivo: favorecer reflexión del estudiante, enfatizando el autoconocimiento. El mediador es el tutor del área correspondiente. Temas que se abordan: motivación y autoconocimiento, como instrumentos

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

para este desafío, herramientas personales, acoger la realidad de nuestros estudiantes. Conocer los determinantes para afrontar esta transición a ESU.

Etapa 2: ¡Bienvenida libertad!

Objetivo: abordar el temor a lo desconocido y expectativas sobre educación superior, sus clases y profesores. El mediador es un profesor de primer año de la carrera del alumno. Las temáticas giran en torno a lo necesario para avanzar adecuadamente en educación superior, reconocer más libertades que implican responsabilidades y asumir consecuencias de sus decisiones. Valoración del contexto por el que transita la persona, analizando la contribución de los elementos institucionales en la resolución de la transición educativa.

Etapa 3: ¡Infinitas posibilidades!

Objetivo: conocer los recursos institucionales de los que dispone la sede para potenciar sus aprendizajes. Se desarrolla en laboratorios de computación. Los mediadores son psicopedagogos. Foco en recursos de apoyo concreto que entrega la institución, herramientas tecnológicas, intranet académica, uso de agenda, apoyos co curriculares, etc. Importante es identificar los cambios generales y el nuevo clima académico al que se enfrenta el estudiante: nuevos profesores, curriculum, evaluaciones, exigencia. El estudiante adquiere un nuevo estatus, mayor independencia y responsabilidad por sus actos y decisiones, debe desarrollar mayor autocontrol del tiempo y recursos, clave autogestión.

Etapa 4: ¡Bienvenido a tu carrera!

Objetivo: Conocer al equipo de gestión del área académica y los aspectos más relevantes de su programa de estudio. El mediador es el director o Coordinador de carrera. Deseable contar con la participación de un alumno de curso superior. El objetivo es entregar información precisa y acotada que el alumno requiera y utilice en las dos primeras semanas; todo sobre mi carrera, equipo de gestión del área, ramos, horario, reglamento, mis compañeros, conocer a mi grupo de trabajo, actividades extracurriculares, departamentos de atención de alumnos, etc.

3. Resultados

En 2018 se logró una participación del 51% de los estudiantes nuevos en la sede, es decir, 1237 alumnos, de 10 áreas académicas diferentes; 69% de los cuales estudia en jornada diurna y 31%, en jornada vespertina.

Al aplicar una encuesta de satisfacción respondida por 208 estudiante (17%), se obtienen algunos datos relevantes; 92% evalúa el tiempo destinado a la actividad como adecuado, 70% temas como relevantes para su ingreso a educación superior. Las etapas más valoradas son la uno y la tres. 65% dice que la jornada sirve para conocer compañeros e institución y 70% evalúa la actividad general como excelente o buena. Se debe agregar además que durante la etapa 2 se sistematizan respuestas de los estudiantes que permiten conocer sus expectativas respecto de educación superior, sus clases y profesores, entregando de buena manera algunas visiones respecto a Educación Superior, catalogándola como *difícil, que requiere de responsabilidad, desafiante y novedosa*, respecto de sus clases esperan que *sean prácticas, didácticas, entretenidas, dinámicas y exigentes* y de sus profesores que *tengan experiencia, preparación, dedicación, sabiduría y compromiso*.

Como indicadores de resultados sobre la retención y permanencia estudiantil, relacionados con el compromiso respecto de la formación académica y personal, se observan algunas tendencias

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

interesantes al comparar datos de los años 2017 y 2018 de alumnos nuevos que ingresan a la institución, diferenciados por su participan o no de la actividad inicial. En este caso los indicadores definidos como de impacto en relación a la vinculación inicial son: asistencia a clases, promedio de notas, participación en actividades extra curriculares posteriores, participación en entrevista con tutor académico y retención para el segundo semestre. En las tablas 1, 2 y 3 se presentan resultados obtenidos en estos indicadores.

En la Tabla 1, se observa diferencia positiva, en cuanto a notas y asistencia de alumnos que participan en actividad inicial para ambos años comparados, siendo levemente mejores los resultados del año 2018.

Tabla 1: Datos promedios notas y asistencia, según participación en actividad inicial.

AÑO	PARTICIPAN Semana Cero (984 alumnos)		NO PARTICIPAN Semana Cero (1250 alumnos)	
Año 2017	Prom. N.F.	Prom. Asistencia	Prom. N.F.	Prom. asistencia
	4.9	84.5%	4.5	76%
AÑO	PARTICIPAN Taller Inicial (1237 alumnos)		NO PARTICIPAN Taller Inicial (1120 alumnos)	
Año 2018	Prom. N.F.	Prom. asistencia	Prom. N.F.	Prom. asistencia
	5.0	85.4%	4.4	76%

La Tabla 2 expone datos respecto de la participación en actividades extracurriculares posteriores, entrevista con tutor y retención en segundo semestre de quienes participan en Semana Cero el año 2017 o Taller Inicial el año 2018. Se observa que los estudiantes que asisten a la actividad inicial tienen mayor porcentaje de incorporación o participación en comparación con los que no asisten, esta tendencia se repite en ambos años. Respecto de la comparación de los indicadores para ambos periodos los datos del año 2018 son levemente superiores al 2017, únicamente en la dimensión de contacto tutorial.

Tabla 2: Participación de nuevos estudiantes por año, en actividades extra curriculares y contacto con tutor.

AÑO	PARTICIPAN Semana Cero (984 alumnos)			NO PARTICIPAN Semana Cero (1250 alumnos)		
Año 2017	Asisten a Actividades extra curriculares	Asisten a entrevista con tutor	Matriculados os segundo semestre	Asisten a Actividades extra curriculares	Asisten a entrevista con tutor	Matriculados segundo semestre
	53.6%	53.9%	87%	50.9%	50.8%	84%
AÑO	PARTICIPANTES Taller Inicial(1237 alumnos)			NO PARTICIPANTES Taller Inicial (1120 alumnos)		
Año 2018	Asisten a Actividades extra curriculares.	Asisten a entrevista con tutor	Matriculados segundo semestre	Asisten a Actividades extra curriculares	Asisten a entrevista con tutor	Matriculados segundo semestre
	21.5%	85.5%	84%	18%	93% ⁵⁰	87.9%

La Tabla 3, combina las tres instancias de participación elegidas; estudiantes que asisten al taller inicial, participan en actividades extra curriculares y que se entrevistan con el tutor; y los que no lo

⁵⁰⁵⁰ Llama la atención en el año 2018, que al comparar estudiantes que asisten con los que no asisten a Taller inicial, en relación a su entrevista con el tutor y retención para el segundo semestre, los que no participan tienen mejores porcentajes, esto puede deberse al aumento de número de tutores el año 2018 y el acceso a gratuidad de estudiantes del CFT e IP, lo que podría estar incidiendo por un lado, en una mejor gestión con los estudiantes por parte de los tutores; y por otra parte los estudiantes con beneficios estatales tienden a permanecer en la institución. Estos aspectos debieran retomarse en una etapa de profundización, para determinar si son estos los factores incidentes u otros.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

hacen, comparados en base a notas y asistencia. Se evidencian una notoria diferencia en favor de quienes asisten a estas actividades, quienes obtienen mejores resultados en ambos años comparados.

Tabla 3: Promedios notas y asistencia nuevos estudiantes por año, combinando instancias de participación

AÑO	Asiste taller, participa actividad extra curricular, entrevistado por tutor		No asiste taller, no participa actividad extra curricular, no fue entrevistado por tutor	
	Prom. Notas	Prom. Asistencia	Prom. Notas	Prom. Asistencia
2017	5.0	86%	4.3	73%
2018	5.1	86.8%	4.1	73.8%

En la Tabla 4, se presentan los resultados del análisis realizado utilizando el software SPSS 24, mediante la prueba T de Student para comparar las variables Asistencia a clases y Promedio de notas en relación con la participación en las actividades de bienvenida.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y resultados de prueba T de student para Asistencia a clases y Promedio de notas según asistencia a Taller de Iniciación estudiantil

	Asiste a Taller Inicial	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Diferencia de Medias	Significancia
Asistencia	Si	1149	81,938	12,3310	0,3638	9,5304	0,000
	No	1185	72,407	19,2873	0,5603		
Promedio	Si	1149	4,9886	1,03520	0,03054	0,51302	0,000
	No	1185	4,4756	1,40641	0,04086		

El análisis de los datos refleja una diferencia estadísticamente significativa ($P < 0,001$) entre los estudiantes que asistieron al Taller Inicial ($N=1149$) y aquellos estudiantes que no participaron de dicha actividad ($N=1185$), evidenciando una diferencia porcentual en los promedios de asistencia para ambos grupos de ($\Delta=9,53$). Por otro lado, al comparar las calificaciones promedio de los estudiantes ($\Delta=0,51$), también se establece una diferencia estadísticamente significativa ($P < 0,001$) entre ambos grupos.

El objetivo de esta intervención enmarcada en el proyecto Engagement Académico, buscaba determinar si la estrategia de acercamiento inicial, escogida por INACAP estaba siendo efectiva en cuanto a favorecer la integración de sus nuevos estudiantes, contribuyendo a su retención. Pero además busca relevar la importancia de evaluar estos mecanismos de trabajo e ir reflexionando en torno a ellos para generar una mejor articulación con otras estrategias institucionales que se desarrollan en el ámbito curricular, co curricular y extracurricular.

Las temáticas escogidas buscaban potenciar el desarrollo personal y profesional desde el primer contacto, favoreciendo una experiencia de primer año exitosa que incidiera en su proceso de integración a la institución.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La metodología de recolección de información es secundaria, obtenida de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, Sistema Integrado de Gestión Académica y Plataforma de Atención de Alumnos utilizada por tutores académicos.

4. Conclusiones y proyecciones

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que, ofrecer estas instancias de participación e integración estudiantil desde el inicio, guiadas y delineadas en cuanto a las temáticas a abordar por la IES, puede tener un efecto positivo en indicadores académicos como notas y asistencia a clases, datos que son predictores de retención en la institución. Esto se corrobora con los antecedentes presentados en las Tablas 3 y 4.

Una experiencia de primer año exitosa requiere un profundo proceso de integración emocional, social y académica por parte del estudiante, es entonces responsabilidad de la IES entregar las oportunidades adecuadas para que esto ocurra en beneficio del estudiante de primer año. Las calificaciones se relacionan significativamente con el compromiso en su dimensión de involucramiento con los estudios, permitirían aumentar el compromiso académico mediante la construcción de una identidad que relaciona las metas académicas y las metas personales, mejorando la percepción de autoeficacia y motivación. Resulta imprescindible entonces mejorar la cobertura de este tipo de actividades en las instituciones educativas.

Las temáticas seleccionadas para el Taller Inicial el año 2018, fueron bien evaluadas por estudiantes y mediadores. Respecto de la cobertura de esta medición, puede mejorarse si es inmediata luego de la actividad, ya que entrega información significativa respecto de las expectativas al ingreso que sería valioso compartir con los académicos de primer año, antes del inicio de sus clases. Quizás por esta misma razón, avanzar hacia la conformación de grupos menos numerosos en el futuro ofrecerá la oportunidad de generar espacios reales de reflexión compartida entre estudiantes y profesores, administrativos y tutores, aspecto valorado positivamente por todos los actores. Dicho esfuerzo exige además robustecer la convocatoria a través de diversos mecanismos para asegurar una mayor participación, ya que finalmente lo importante es realizar estas actividades iniciales de orientación y socialización para los nuevos estudiantes, atendiendo a sus necesidades de adaptación.

Los resultados que hemos mostrado entregan pistas sobre los recursos institucionales y personales que deben y pueden movilizarse para favorecer la participación y compromiso estudiantil, los alumnos que participan de las tres instancias seleccionadas para el análisis, tienen una mejor asistencia a clases y notas que los que no participan en ninguna de ellas. Como proyección de estos datos, reconocemos la necesidad de profundizar en los resultados, estableciendo la existencia o no de diferencias si se incorporan otras variables como la procedencia del estudiante en cuanto a tipo de establecimiento de educación media, edad, sexo, puntaje obtenido en evaluación diagnóstica, etc.

El recibir estudiantes con condiciones menos favorables para hacer frente a educación superior, debe promover en la institución la generación, articulación y evaluación de instancias que ayuden al estudiante a sentir que pertenece a una comunidad educativa, que es capaz de reconocerlo en su individualidad y ayudarlo a movilizar recursos personales que posibiliten el logro de sus metas profesionales de manera realista.

Desde el punto de vista institucional, resulta relevante evaluar estos mecanismos de acción implementados con la comunidad estudiantil, e ir reflexionando en torno a ellos para generar una mejor articulación con otras estrategias institucionales que se desarrollen en el ámbito curricular, co-curricular y extracurricular.

Referencias

Brown, J. L. (2012). Developing a freshman orientation survey to improve student retention within a college. *College Student Journal*, 46 (4), 834. Recuperado de [http://go.galegroup.com.dibpxy.uaa.mx/ps/retrieve.do?sort=DA-SORT&docType=Report&tabID=\[Links \]](http://go.galegroup.com.dibpxy.uaa.mx/ps/retrieve.do?sort=DA-SORT&docType=Report&tabID=[Links])

CINDA(2011). *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. Santiago: Alfabeta artes gráficas. Recuperado de: <https://www.cinda.cl/download/libros/41>
El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20s
uperior.pdf

Tinto, V. (2016). *La deserción: Una cuestión de perspectiva*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf

Figuera, P., Dorio, I., & 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. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99251>

Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G. & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>

INACAP (2015). *Modelo educativo Institucional*. Recuperado de: <http://www.inacap.cl/web/acerca-de/Modelo-Educativo-2015.pdf>

Landau, M., Oyserman, D., Keefer, L., & Smith, G. (2014). The college journey and academic engagement: how metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036414>

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). *A social cognitive view of school-to-work transition*. *The career development quarterly*, 47(4), 297-311. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Acceso a educación superior de los estudiantes secundarios en Chile. Reporte SIES*. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Acceso-a-Educaci%C3%B3n-Superior-de-los-estudiantes-secundarios-en-Chile.pdf>

Silva Laya, Marisol. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. Recuperado en 24 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=en.

Padilla, L., Figueroa, A. & Rodríguez-Figueroa, H. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica*, (48) Recuperado en 24 de mayo de 2018, d.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Parada Contreras, Mariela, & Pérez Villalobos, Cristhian Exequel. (2014). Relation between Academic Engagement and academic and affective characteristics of dental students. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. Recuperado en 28 de junio de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200003&lng=es&tlng=en.

Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA INDIVIDUAL: PROGRAMA QUE FAVORECE LA PERMANENCIA, EL AVANCE CURRICULAR Y EL EGRESO OPORTUNO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

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

Katherin Quintana Silva
Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile
katherin.quintana@uchile.cl

Carlos Caamaño Silva c.
Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile
caamanosilva@uchile.cl

Resumen. La experiencia de ser estudiante de educación superior en Chile otorga la posibilidad de insertarse en un espacio que aporta cultura y crecimiento, desarrollando habilidades y competencias que favorecen el aprendizaje y la autorregulación académica y emocional. Sin embargo, van surgiendo de manera implícita factores que se observan como posibles elementos que impulsan al estudiante al abandono, siendo necesario considerar estas variables para intervenir profesionalmente en un asesoramiento permanente y sostenido. Centro de Aprendizaje Campus Sur de la Universidad de Chile, privilegiando la idea de aportar a la continuidad de los estudiantes, enfoca sus acciones en uno de sus programas con mayor trayectoria y éxito: Orientación Psicoeducativa Individual (OPI), es ejecutado por psicopedagogos y psicólogos capacitados en áreas y contenidos específicos; y su objetivo es que el estudiante optimice las habilidades académicas fundamentales, desarrollando estrategias que proporcionan herramientas para la integración, no solo de aprendizajes por medio de procesos cognitivos, sino que también, a través de los diferentes planes de trabajo, la ampliación de repertorios de estrategias y técnicas de estudio, motivación, reducción de la ansiedad y estrés académico, entre otras, posibilitando el encuentro entre el estudiante y la construcción sostenida de su potencial académico. OPI, programa de carácter individual y semestral, ha atendido desde su creación a 599 estudiantes de carreras pertenecientes al área silvoagropecuaria, ofreciendo a la fecha un total de 4.074 sesiones psicoeducativas y tomando como indicador de impacto la aprobación total de créditos inscritos por el estudiante durante el semestre en curso, requisito indispensable para la permanencia en el contexto académico-universitario, tanto de primer año como de niveles superiores. Dentro de los principales resultados del programa OPI y, gracias a diversas innovaciones en la gestión administrativa y en los planes de orientación, los estudiantes que asistieron al programa durante el año 2013 alcanzaron una aprobación semestral del 74,48% de sus créditos, mientras que el año 2017, dicha aprobación alcanzó un 83,60%. Existiendo alta demanda de los estudiantes por OPI, el profesional psicoeducativo elabora programas de orientación centrados en objetivos diferenciados unos de otros, aportando a generar permanencia y egreso oportuno de la educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia Académica, Egreso Oportuno, Programas de Orientación, Orientación Psicoeducativa Individual, Autorregulación Académica

1. Introducción

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La inserción efectiva y la posterior permanencia en la Educación Superior se constituyen en temas de atención, considerando, por parte de la entidad que acoge al estudiante, proporcionar soportes que fortalezcan y evidencien un compromiso que transite hacia un apoyo permanente y único de acuerdo a cada necesidad, integrando estrategias que no solo den espacio para entender fenómenos emergentes de abandono sino que también a intervenir de manera integral consolidando la permanencia y autorregulación académica (Gallego, Beatncorth, Calderon, Chalarca y Toro, 2016).

Frente a este escenario, la psicoeducación se construye a partir de una mirada única en donde el foco está puesto en dos actores principales: psicoeducador y estudiante; el encuentro entre ambos, es el punto de partida de una serie de eslabones que cimentarán las sesiones de OPI, esperando que el estudiante vaya incorporando, a medida que avance en las metas propuestas, todas aquellas habilidades que le permitan sentirse seguro, motivado y activo dentro del contexto académico. El psicoeducador utiliza herramientas que logran contener componentes emocionales y cognitivos planteando la orientación desde una perspectiva que asegure el cumplimiento de objetivos, los que se estructuran en concordancia a los requerimientos del estudiante, esto, inspirado en “las enormes transformaciones culturales, científicas, tecnológicas y sociales que la actual sociedad del conocimiento demanda” (Universidad de Chile, 2014, p.7).

Antecedentes

Desde una mirada histórica es importante señalar a la orientación académica como un programa claramente definido en la mayoría de las instituciones de educación superior. Concebida en un inicio con el propósito de promover el acceso y la permanencia de estudiantes que presentaban una baja preparación a nivel curricular, hoy la Comisión Nacional de Acreditación en su III Dimensión considera Resultados y Capacidad de Autorregulación (CNA, 2014) teniendo como criterio explícito la Efectividad y Resultado del Proceso Educativo en Educación Superior, el cual se constituye como obligatoriedad para acreditar que la carrera “cuenta con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a la admisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la progresión académica hacia la titulación o graduación”(CNA, 2014, p.29), siendo importante considerar aspectos que la Comisión Acreditadora estima como: la carrera debe poseer recursos para la nivelación del estudiante cuando sea pertinente. Además, el apartado 11.c sugiere como criterios de acreditación: a) Fortalecer los hábitos de estudio de sus estudiantes; b) Tener identificación temprana de problemas de retención y progresión; y c) En donde se señala la Intervención con estrategias de apoyo para el mejoramiento de resultados académicos (CNA, 2014). Mención principal al apartado 11.g, el cual señala: los estudiantes de la carrera o programa tienen acceso a mecanismos de orientación académica o tutoría cuando sea necesario. Frente a estos puntos, el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS), construyó un Modelo de Orientación para estudiantes de Educación Superior, que contempla, además de una serie de programas de orientación y formación, un Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT) donde se revisan oportunamente los indicadores de ingreso de los estudiantes, ofreciendo programas según sus características y necesidades particulares. OPI se identifica plenamente con los requerimientos actuales para asegurar la permanencia de los estudiantes en las carreras de pregrado de Campus Sur de la Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Agronómicas, Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza (FCFCN) y Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET).

En OPI se espera que el estudiante adquiera competencias y habilidades que le permitan un desarrollo integral, fomentando una movilidad que profundice en la integración de procesos que habiliten la transición y permanencia académica (Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2005). Este ejercicio tutorial se

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

constituye como una necesidad en un escenario de educación en el que el valor del fortalecimiento personal se desarrolla de manera vincular y directa en un espacio en que se trabaja de manera planificada y sistemática, evaluando la progresión y los obstáculos que pudiesen presentarse para buscar soluciones óptimas que redireccionen la orientación cuando sea necesario (Sobrado, 2008).

OPI se presenta como un modelo que recoge las necesidades de los estudiantes del Campus, en donde psicoeducador y estudiante organizan planes y programas, así como también la facilitación guiada hacia la realidad actual, acomodándose a las circunstancias que el estudiante pudiese ir exponiendo sesión a sesión. Como plantean Álvarez y Bisquerra (2012), existen cuatro aspectos que se deben considerar y que de manera global, aportan herramientas de apoyo profundo y a largo plazo que OPI pone a disposición de los estudiantes, esto es: potenciar el rendimiento académico por medio de técnicas y estrategias de estudio, control y manejo del tiempo, organización eficaz, (Saúl, López-González y Bermejo, 2009); además, el estudiante alcanza autoconocimiento y desarrollo personal, en donde se promueve el desarrollo emocional y motivacional (Herrera, 2011); de la misma forma, se trabaja el desarrollo profesional o vocacional, donde el estudiante descubre por sus propios medios el espacio que quiere ocupar en la comunidad, por medio de tests vocacionales y respondiendo a las inquietudes que surgen mientras va avanzando en la carrera que ha escogido (Salmerón, 2001); por último, estar atentos a la diversidad y a la inclusión otorgando oportunidades y reconociendo la importancia de pertenecer a equipos de trabajo que brinden apoyo y contención eficaz (Bayot, del Rincón y Hernández, 2002). De esta manera, OPI colabora con la integración del estudiante y potencia la educación y dinamizándola de manera armoniosa, pausada y segura (Álvarez y Lázaro, 2002). Se entiende entonces, en palabras de Álvarez y González (2010 p. 239), citado de Álvarez y González 2007, “orientar es ampliar el marco de experiencias, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para integrarse en los estudios universitarios y proyectarse hacia la integración social y profesional”. Por otra parte, la importancia de OPI se basa en la premisa que plantean Coriat y Sanz, en Álvarez y González 2010, señalando que:

“Existen sobradas razones para demandar la consolidación de la Orientación y la tutoría en el nivel universitario. Diversos estudios confirman que los estudiantes desean de la Universidad una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y con capacidad para enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear” (p. 238-239).

Metodología: Experiencia de acción OPI

Promover prácticas de acción que favorezcan la autonomía y la autorregulación del estudiante significa adecuar los programas OPI generando la posibilidad de una configuración única en donde el psicoeducador asegura la calidad del proceso orientador del estudiante, siendo la finalidad última “constituir una relación de apoyo en la que el primero ayuda al segundo a diseñar el logro de sus objetivos académicos” (Álvarez Pérez 2002, citado en Sobrado, 2008 p. 93), estimulando el autoaprendizaje y comprendiendo que esto se convierte en un recurso que permite la permanencia en el espacio académico universitario. De esta manera, se tiene un programa que se operacionaliza hasta alcanzar el logro de tres objetivos como máximo por cada estudiante; la psicoeducación se extiende hasta un total de 12 sesiones contando además con una sesión de inicio en que psicoeducador y estudiante crean el primer vínculo, recibiendo el primero información importante mediante una entrevista guiada que se traducirá en material confidencial reportando motivos de atención, historial clínico, autoconcepto y expectativas del estudiante. Desde este punto se avanza hasta obtener en conjunto los objetivos que le motivan a participar del programa. Cabe destacar la integración de los objetivos planteados, esto es, cada objetivo se concatena de manera directa o indirecta con los demás, trabajándose de forma paralela o aislada, siendo necesariamente flexible ante las necesidades

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

presentes. El estudiante acude sintiendo que OPI podrá ayudar, orientar y fortalecer y, entendiendo que el estudiante es el experto en sí mismo, el psicoeducador impulsa y potencia el desarrollo de sus habilidades. Se contabiliza también la última sesión llamada sesión de cierre. La importancia de esta radica en abordar los objetivos uno a uno y hacer un recuento que contenga valor en sí mismo, momento en que el estudiante puede evaluar su avance y proyectar su trabajo académico autónomo. Quienes acuden a OPI lo hacen en su gran mayoría de manera voluntaria, acercándose al CeACS en donde funciona. Otro porcentaje lo hace a través de derivación desde Dirección de Escuela o Secretarías de Estudio y por otra parte, se atiende a estudiantes considerados como críticos que se reconocen desde SAAT.

Caracterización de los estudiantes que asisten a OPI

En relación a los estudiantes que han asistido a sesiones OPI, se puede observar lo siguientes: a) Diferenciación por sexo (Tabla 1), apreciándose un porcentaje del 22% más de mujeres que hombres atendidos. Esta diferencia podría estar dada por el aumento de la matrícula de mujeres en las carreras del Campus, en particular FAVET y CFCN, realidad que la literatura manifiesta al considerar la fuerza que reviste la mujer en la vida académica de educación superior, permitiéndoseles acceso y mayor participación, apoyo de parte de la institución y claras políticas gubernamentales (UNESCO, 1998).

Tabla1.: Descriptor de estudiantes por género

Femenino	Masculino	Total
369	163	559

(Fuente: Elaboración propia)

b) Región de procedencia; en este sentido se genera la siguiente estadística siendo representada la Región Metropolitana en un 82.8% mientras que de otras regiones hay un porcentaje de 17.2 % de estudiantes que son atendidos en el programa, configurándose la procedencia de la siguiente manera (Tabla 2).

Tabla 2. Región de Procedencia

Región	Cantidad
Arica	03
Parinacota	02
Atacama	04
Tarapacá	06
Antofagasta	05
Coquimbo	21
Valparaíso	31
O'Higgins	08
Maule	04
Bío Bío	01
Araucanía	07
Los Lagos	02
Aysén	01
México *Extranjero	464
Metropolitana	559
Total	

(Fuente: Elaboración propia)

Otro dato relevante es la vía de ingreso de los estudiantes atendidos en OPI, registrándose un 92.5% de estudiantes de ingreso por vía regular (PSU) mientras que el 5 % lo hace por ingreso especial (SIPE, PACE, BEA), Tabla 3 (incluyendo un porcentaje de 0,7 % de estudiantes de cuarto medio que se han atendido en conexión con otros programas de apoyo a la comunidad: Pre-Universitario Antumapu).

Tabla 3. Cantidad de estudiantes atendidos según vía de ingreso, pre-universitario y postgrado

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

PSU ⁵¹	PACE ⁵²	SIPEE ⁵³	BEA ⁵⁴	DEPORTISTA	POSTGRADO	EXTRANJEROS	TRANSFERENCIAS	CUARTO MEDIO	TOTAL
517	03	12	13	02	02	03	03	04	559

(Fuente: Elaboración propia)

Los estudiantes de ingreso prioritario son invitados a OPI. Para ello, el protocolo rige con estricta regularidad en detectar, ubicar y contactar al estudiante, quien asiste en un horario acordado en común. El profesional psicoeducador designado entrevista y crea un primer vínculo, ofrece los servicios de OPI, incluso, presentando los demás dispositivos con los que cuenta CeACS, que pudiesen ser de beneficio para él. De esta manera el estudiante queda informado y en un porcentaje que alcanza casi el 100 % se inscribe en OPI. En adelante, es monitoreado de cerca, brindándole confianza y profesionalismo en su paso por la orientación, elementos que podrían aportar a su permanencia universitaria.

En relación a la atención en OPI, se procede a completar un formulario de inscripción donde el estudiante marca tres opciones de motivos atencionales, ordenados según percepción de importancia del mismo. Este, acude a la sesión programada de acuerdo a sus tiempos disponibles, en un día y hora fija de la semana, la cual, también puede adecuarse si presenta justificación oportuna. En caso de que no asista, se deja la vacante para otro que esté en lista de espera y se contacta al anterior para que vuelva a completar formulario en caso de que requiera regresar. Algo muy importante que realiza cada estudiante al participar de OPI es completar el Perfil de Autorregulación Académica (PAA), elaborado por el CeACS. Este instrumento da cuenta de la percepción en cuanto a su autorregulación académica y emocional. A partir de los resultados se entrega un informe que contiene tres áreas como estructura principal: Gestión de Aprendizaje, Estrategias Metacognitivas y por último Gestión de Emociones. El PAA se vuelve a aplicar terminando las sesiones y se realiza un informe de cierre que integra ambos resultados que propician la comparación posterior al proceso psicoeducativo, además de estimar sugerencias a partir del conocimiento que el psicoeducador ha logrado del estudiante en el tiempo en que se ha desarrollado la interacción.

Elementos de la orientación

Una vez el estudiante inicia el proceso psicoeducativo, el fin último se constituye en orientarlo potenciando su autonomía y autorregulación académica (Tabla 4, Apéndice I), para conseguir aprendizajes que permitan la aprobación de créditos y por tanto, la permanencia. La psicoeducación se concentra entonces en orientar: La gestión y organización del tiempo; habilidades metacognitivas; procesamiento de la información; gestión de habilidades emocionales (Tabla 5, Apéndice II). Tales elementos se trabajan en función del nivel académico del estudiante, sus necesidades y su PAA reportado en un inicio por el informe. El alcanzar cada objetivo se constituye en un enlace que permite la construcción del siguiente módulo, hasta lograr los objetivos del proceso.

3.3 Motivos de consulta

Anteriormente se señaló que cada estudiante indica los motivos de consulta por los que busca la atención de OPI. En razón a ello, los motivos y la frecuencia con que se solicitan se exponen en la siguiente Tabla (6)

⁵¹ Prueba de Selección Universitaria

⁵² Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior

⁵³ Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa

⁵⁴ Beca Excelencia Académica

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla 6 Recuento de Motivos

Motivo	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
2013-2017	26.4%	17%	11.6%	7.5%	17.1%	11.2%	1.4%	2.5%	3.1%	1.6%	0.6%

(Fuente: Elaboración propia)

Los tres motivos más solicitados son: A) Dificultad de memoria, para recordar datos específicos, globales, fórmulas, etc.; E) Dificultad para resolver problemas de carácter matemático; B) Dificultad en la atención, para concentrarse en clases o en el estudio personal.

3.4 Evaluación del proceso

Para evaluar el proceso de orientación de los estudiantes, el CeACS ha diseñado un instrumento denominado “Pauta de Evaluación a Estudiantes de Orientación Psicoeducativa Individual”, el cual tiene por objetivo conocer la impresión y la experiencia en relación al apoyo otorgado. Dicho instrumento consta de cuatro dimensiones: a) Conocimiento y contacto con el CeACS; b) Referente a la atención y trabajo con el psicoeducador; c) Referente a las sesiones de orientación; y d) En cuanto a la vinculación y el trabajo futuro. Este instrumento, es una pauta anónima enviada vía correo electrónico a cada estudiante una o dos sesiones antes del término del proceso, para asegurar la entrega de las evaluaciones y revisar también el desempeño del profesional. Por último, se efectúa seguimiento a los estudiantes de término de proceso contactándose vía email, ofreciendo sesiones específicas en caso de requerimiento y realizando una permanente revisión del progreso académico.

1. Resultados

Entre los principales resultados de la acción orientadora de OPI se destaca, antes de la cuantificación numérica, la relevancia de los tópicos trabajados a lo largo del proceso, tanto en aquellos de autorregulación académica como los de autorregulación emocional: 1) “...es una excelente psicoeducadora, me enseñó mucho sobre organización y a afrontar de manera óptima las evaluaciones y el estrés, fue siempre asertiva de acuerdo a mis necesidades, nunca me sentí juzgada y siempre recibí el apoyo que necesitaba”. 2) “Fue muy personalizado y atenta, se nota el esmero que le puso mi psicoeducadora para hacerme sentir capaz y darme las herramientas que necesitaba para poder así desarrollarme y mejorar como estudiante”. 3) “El interés por su parte en mi vida, mis hábitos, mis intereses y mis ganas de mejorar fueron evidentes en cada sesión; parecía como si se estudiara mis antecedentes antes de cada una (lo cual no me sorprendería)”.

Por otra parte, es significativo revisar la cantidad de estudiantes atendidos año a año, los que en total suman 559 estudiantes, de los cuales solamente un 10% renovaron solicitud o han quedado en continuidad de proceso necesitando atenderse en más de un semestre en OPI. El porcentaje de los estudiantes que entre el año 2013 y 2017 se atienden por primera vez corresponde al 90%. La cantidad de sesiones programadas y efectivamente realizadas se expresan como sigue: 2013:332; 2014:924; 2015:1420; 2016:839; 2017:559. Si bien podría llamar la atención la baja en los últimos dos años con respecto al año 2015, esto se explica de manera clara al entender la optimización, la organización y la planificación adecuada y metódica para atender a cada estudiante, considerando que no todas las necesidades de estos se pueden trabajar en OPI y que para dicha diversidad el CeACS cuenta con otros programas de orientación, los cuales se complementan y coordinan entre sí.

4.2 Aprobación de créditos académicos

Los resultados de aprobación de créditos de los estudiantes que asisten a OPI ha favorecido y habilitado la permanencia de estos en la universidad, requisito fundamental para avanzar en la malla curricular: (Tabla 7).

Tabla 7. Porcentaje de Aprobación de créditos

Año	2013	2014	2015	2016	2017
% Aprobación	74.5%	76.7%	80.1%	79.2%	83.6%

(Fuente: Elaboración propia)

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Cabe destacar el aumento en la aprobación de créditos del año 2017, la que se aprecia en el siguiente detalle: Primer semestre 79.2%; aumentando en el segundo semestre un 87%, esto se consigue gracias a la preparación del psicoeducador, capacitándose permanentemente, evaluando su labor en plenario y mesas de trabajo y estimulando de manera constante al perfeccionamiento y profesionalismo.

Se considera importante manifestar que existen estudiantes que vienen desde otras regiones, siendo complejo para ellos cumplir roles distintos a las de sus compañeros que viven en sus hogares de origen, constituyéndose en un desafío la permanencia universitaria ante lo cual OPI proporciona las herramientas para la aprobación de créditos lo que ayuda a reducir el abandono en la educación superior.

2. Conclusiones

Fundamentar el programa OPI en la experiencia de creer en el potencial, en la autorregulación y en la autonomía del estudiante, permiten proyectar la construcción, abordaje e implementación de las acciones en favor de una orientación eficaz y con resultados positivos y reales que posibilitan la consolidación de sesiones con logros de objetivos y con la tranquilidad de la realización de un trabajo que cruza de manera transversal las necesidades del estudiante. OPI se ha convertido en un espacio que otorga seguridad, en donde las habilidades adquiridas servirán tanto para la asignatura crítica (con altos niveles de reprobación), como también para las demás asignaturas presentes en su malla curricular. OPI planea proyectar las atenciones reduciendo el tiempo e incrementando la efectividad de las sesiones. Esto se logrará con la planificación y control de las acciones desarrolladas asegurando al estudiante un desempeño óptimo y clarificador de acuerdo a sus necesidades, adaptándose y flexibilizando criterios de atención. Por otra parte, la demanda de atención continua y el número de estudiantes en lista de espera hace pensar en una ampliación del espacio físico y en la necesidad de mayor cantidad de profesionales capacitados para trabajar. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, OPI se constituye como un programa que promueve y colabora con la permanencia de los estudiantes atendidos, ayudando a la disminución del abandono y colaborando en la formación de profesionales competentes.

Apéndice I

Tabla 4 Autorregulación Académica = Planear – Accionar – Autorreflexionar

La autorregulación implica metacognición, motivación y acción estratégica, elementos que va integrando el estudiante en el proceso de manera continua y controlada	<input checked="" type="checkbox"/> Esto posibilita que: El estudiante ajuste sus comportamientos Monitoree sus acciones Regule su propio proceso Controle sus avances
Es un proceso continuo y permanente en donde el estudiante y psicoeducador proponen objetivos que encaminan o direccionan sus pensamientos y acciones: cognición y comportamiento, con la finalidad de alcanzar metas propuestas	

(Fuente: Elaboración propia)

Apéndice II

Tabla 5 Elementos presentes en la autorregulación académica

Organización y Planificación del tiempo	Habilidades Metacognitivas	Procesamiento de la Información	Gestión de habilidades emocionales
Proporciona mejoras en los resultados cuando los objetivos son claros, específicos y realistas. Se asumen compromisos que implican procesos continuos de autorregulación	El aprendizaje se valora como un fin en sí mismo, derivado en una situación de control, es decir, autoeficacia. Implica: Atención: Refiere al hecho de enfocar voluntariamente los sentidos en un estímulo. Memoria: Poseer estrategias que permitan retener información relevante Pensamiento creativo: Desarrollo espontaneo de nuevas ideas. Pensamiento crítico: Tener la capacidad de analizar y aportar en el contexto en donde se desenvuelve	Es la forma de entender todo lo que ocurre mientras relacionas y conectas información, y das forma a nuevos aprendizajes. Tiene relación con: Comprender: Interpretar información Solucionar problemas de carácter matemático o científico: Saber leer el problema y entender lo que se requiere Escribir: Es la capacidad de llevar al papel la integración de las ideas pudiendo realizar un desarrollo metódico, ordenado y ajustado a los requerimientos	Este factor involucra el estado motivacional del estudiante, siendo necesario entregar estrategias que permitan la automotivación. Del mismo modo, se entrega estrategias que permiten afrontar el estrés de manera adecuada. El estudiante se autorregula manejando la ansiedad y por último, se acompaña y orienta al estudiante que presenta dudas vocacionales encontrando un nuevo espacio o afianzando la elección previa.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

(Fuente: Elaboración propia)

Referencias

- Álvarez, V. y Lázaro, A., (2002) Calidad de las universidades y orientación universitaria. España: Aljibe
- Álvarez, P. y González, M. (2010) Estrategias de Intervención tutorial en la universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas* N° 16 pp. 237-256
- Álvarez, M. y Bisquerra R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: Wolters Kluwer, 436 páginas. ISBN: 978-84-9987-070-0. D.L.: M-26457-2012
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: Descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2002, pp. 70- 92 Universitat de València, Valencia, España.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2014). Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>
- Gallego, C., Beatncorth, D., Calderon, A., Chalarca, C., & Toro, A. (2016). Red de apoyo y acompañamiento estudiantil... una práctica de integración universitaria para la reducción del abandono. *Congresos CLABES, 0*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1040>
- Herrera, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *Dedica. Revista de educación y Humanidades*, 1 (2011) Marzo, 425-452
- Pacheco, P., Villagrán, S., y Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 199-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>
- Salmerón, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. Rescatado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/60641334.pdf>
- Saúl, L., López-González, M., y Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6 (1), 7-15.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción Tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170005>
- UNESCO (1998), "Mujeres y educación superior: Cuestiones y Perspectivas" que formó parte del cuerpo de documentos que se planteó en la Conferencia de la UNESCO en 1998.
- Universidad de Chile (2014) *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA INDIVIDUAL: PROGRAMA QUE FAVORECE LA PERMANENCIA, EL AVANCE CURRICULAR Y EL EGRESO OPORTUNO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono. Atención a alumnos con preparación deficiente.

Navarrete Seguel, Cindy
Campos Jara, Geraldine
Martínez Stenger, Evelyn

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
cindy.navarrete@inacapmail.cl

Resumen: El Centro de Apoyo Psicopedagógico (CAP), se formaliza en la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Sede Concepción Talcahuano, en otoño 2017; con el propósito de entregar herramientas y/o estrategias a estudiantes de Educación Superior (ESU); que apuntan a mejorar la adaptación, retención y progresión académica (Canales y De los Ríos, 2018). En Chile, cerca de un 30% de los estudiantes deserta al primer año de carrera, por motivos financieros, vocacionales u otro (Lara, 2018). Además, es importante mencionar como otro factor de deserción las Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando la política de puertas abiertas propiciada en la institución, se hace entonces necesario atender técnicamente la situación, facilitando la progresión académica de este tipo de estudiantes; también, proporcionando herramientas pertinentes a toda la comunidad educativa, según se requiera. El CAP está compuesto por dos psicopedagogas y tiene como objetivo potenciar el aprendizaje de los estudiantes, a través de la entrega de estrategias instrumentales, de estudio, socioemocionales y de competencias genéricas, que lo faciliten y consoliden para la vida académica y futuro profesional. Para cumplir con el propósito, se desarrollan intervenciones psicopedagógicas breves, sustentadas en la terapia sistémica breve (García, 2015). El método se centra en acoger la realidad del estudiante y abordar su problemática más inmediata de forma asertiva, facilitando herramientas para desarrollar su proceso de aprendizaje exitosamente. Las atenciones, además, se sustentan en la lingüística, comunicación y coach ontológico, principalmente en el modelo OSAR (Observador, Sistema, Acción y Resultados). Se utiliza porque al modificar estos factores, es posible desglosar cambios significativos en el sujeto (Ruíz, Kairuz, Rodríguez y Kairuz, 2017), develando paradojas de su vida cotidiana, propiciando acciones concretas para modificar los resultados o la perspectiva de autoeficacia, pues la dialéctica es el motor de la construcción de aprendizajes. A un año de implementación del CAP, destacamos los siguientes resultados: el año 2017 reveló el aumento progresivo de las calificaciones de los estudiantes, a más sesiones, mejores resultados. Durante el mismo año se atiende a 86 estudiantes el primer semestre, su promedio de notas fue de 4,3; durante el segundo semestre, se atiende a 102 estudiantes, que obtuvieron un promedio de notas 4,6. El primer semestre del año 2018, se reciben 137 derivaciones de estudiantes que obtuvieron un promedio de calificaciones 4,7. De acuerdo a estos resultados, es posible señalar que las atenciones psicopedagógicas breves, inciden positivamente en las calificaciones obtenidas por los estudiantes atendidos.

Descriptor o Palabras Clave: Progresión Académica, Necesidades Educativas Especiales, Educación Superior, Atención psicopedagógica breve.

1. Introducción

En Chile, cerca del 30% de los estudiantes deserta al primer año de carrera, por motivos financieros, vocacionales u otro, a pesar de que, muchos de ellos veían la educación superior como una oportunidad para alcanzar la movilidad social, entonces, ¿qué ocurrió?, ¿pudieron ingresar y eso era suficiente?. Investigaciones al respecto, sugieren que la principal problemática no dice relación únicamente con el ingreso a la ESU, sino más bien con la permanencia en ésta.

Existe otra posible variable de deserción, la invisibilización de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). En la actualidad INACAP Concepción Talcahuano asume doble desafío, abrirles espacio y atenderlas técnicamente. En este contexto, permitir el acceso de estudiantes con NEE no es suficiente. Es necesario que la institución y sus profesionales puedan atender adecuada y dignamente a estas personas, lo que implica insistir en la adaptación y progresión académica de todos sus estudiantes.

En primer lugar, es menester comprender el concepto de NEE, son aquellas que interfieren educativamente en los estudiantes; se clasifican en permanentes o transitorias. Las primeras, se refieren a aquellas condiciones de tipo física, sensorial y cognitiva, por otra parte, las transitorias, corresponden a dificultades sociales, emocionales o de aprendizaje; en este grupo se consideran también necesidades de tipo étnicas, lengua materna, embarazo adolescente, accidentes que involucran recuperación por largos periodos, entre otros (López y Valenzuela, 2015).

Los resultados obtenidos por las investigaciones respecto del tema y los avances en materias educativas y sociales, permiten trasladar la temática al campo público y promover mayor interés sobre la educación inclusiva, aquella que acepta diversidad, atiende al contexto, entrega oportunidades y rechaza la discriminación (Durán y Giné, 2011). Lo planteado es insumo para la propuesta del Centro de Apoyo Psicopedagógico (CAP), el cual propicia la aprehensión de herramientas necesarias para la adaptación y progresión académica en educación superior.

Las instituciones de educación superior (IES), atienden el fenómeno de la deserción universitaria, desplegando diversas estrategias tales como: apoyos de tipo tutorías de pares, apoyo psicosocial, nivelaciones específicas y de competencias, sistemas de alerta temprano y diagnóstico de necesidades; éstas han resultado positivas en torno a minimizar la deserción (Del valle, Vergara, Cobo, Pérez y Díaz, 2016). Sin embargo, no existen registros disponibles respecto de atenciones específicas a las necesidades educativas especiales individualizadas, tal como lo aborda, el CAP.

En este trabajo se quiere evidenciar los resultados obtenidos durante los años 2017 y 2018 al implementar el CAP en INACAP Concepción Talcahuano, validando esta estrategia de intervención y la figura del profesional Psicopedagogo, como aspectos importantes de considerar y evaluar por las IES al implementar mecanismos que busquen favorecer la integración académica y social buscando beneficiar la progresión estudiantil.

Descripción del CAP.

El CAP está enmarcado en el Sistema de Apoyo a la Progresión (SiAP) implementado desde el año 2014 por la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, se establecen diversos mecanismos de apoyo curriculares, co curriculares y extra curriculares que deben ser implementados en cada una de las 26 sedes de la institución, dando autonomía a las sedes respecto de la forma de implementación para abordar las diversas problemáticas que pueda afectar la progresión estudiantil. El SiAP establece la necesidad de entregar apoyo psicopedagógico a los estudiantes a través de talleres grupales, a los que serían derivados por su rendimiento en la Evaluación Diagnóstica de Autogestión o por su tutor académico si consideraba que lo requería. En sede, luego de una evaluación de esta estrategia de trabajo, se consideró necesario generar un cambio en el tipo de atención y se define la necesidad de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



incorporar al equipo a psicopedagogas que atiendan estas problemáticas de manera individual, de esta forma surge el CAP, estableciendo como estrategia de intervención las sesiones breves en un clima de confianza que acoge y escucha, para otorgar valor al estudiante, en beneficio de su potencial personal, académico y futuro profesional. En la práctica, se observa que la terapia centrada en soluciones o terapia sistémica breve (Flores, 2015) es la más atingente y beneficiosa en el sentido que aborda inmediatamente las necesidades del sujeto, unificando las emociones positivas y el apoyo a la autonomía, podemos potenciar el rendimiento académico (Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017).

Otro aspecto relevante de la estrategia de intervención del CAP, es la atención centrada en la lingüística, comunicativa, complementando con un modelo de intervención llamado OSAR (Observador, Sistema, Acción y Resultados). Por medio de éste, el sujeto logra identificar los factores que intervienen su desarrollo, para accionar hacia las potencialidades y lograr resultados significativos (Ruíz, Kairuz, Rodríguez y Kairuz, 2017); ello se logra por medio de la entrega de acciones concretas para cambiar los resultados o la perspectiva de autoeficacia, pues la dialéctica es el motor de la construcción de aprendizajes. Ruíz et al. (2017), menciona que, si los educadores entendieran el valor de las conversaciones, cambiarían los procesos de orientación, evaluación y tutorías, con resultados más trascendentales en la formación profesional.

2. Implementación

El Centro de Apoyo a la Psicopedagógico como parte del SiAP tiene su foco principal de atención en el estudiante, estableciendo el siguiente objetivo:

Objetivo general:

Potenciar el aprendizaje de los estudiantes de INACAP Concepción Talcahuano, favoreciendo la adaptación y progresión académica y social, a través de intervenciones contextualizadas en los distintos estamentos de la comunidad educativa.

De acuerdo con la Fig. 1, el Centro de Apoyo Psicopedagógico (CAP) materializa diversas acciones para responder a su objetivo, la principal es la atención psicopedagógica para todo el alumnado; la segunda es la atención específica a estudiantes con NEE permanentes; en tercer lugar el apoyo psicopedagógico para estudiantes de proyecto o seminario de título y finalmente capacitación docente, formando en estrategias didácticas que favorezcan la gestión de clases y consideren a los estudiantes con NEE.

Figura 1: Acciones realizadas por el CAP.

El CAP, está formado por dos psicopedagogas que trabajan en conjunto con los tutores académicos de la sede, quienes son el primer contacto con nuevos estudiantes y punto central para las derivaciones del SiAP de la institución; articulando los mecanismos de apoyo existentes con las necesidades concretas del estudiante mediante una orientación respecto a recursos curriculares, co curriculares y extra curriculares (Documento institucional, 2018). De esta forma, son principalmente los tutores quienes se encargan de realizar las derivaciones para atención psicopedagógica de los estudiantes. Cabe mencionar que los tutores han sido informados respecto a las temáticas que aborda el CAP, pudiendo identificar las necesidades y compromiso del estudiante para que la asistencia al CAP sea efectiva. La derivación se realiza mediante criterios

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

expuestos en el instrumento denominado “Ficha de Derivación” en donde se detallan datos personales y motivo de derivación de los estudiantes. Con respecto a los motivos de derivación, se han señalado como relevantes: dificultad en comprensión lectora, redacción, exposición, técnicas y hábitos de estudio, manejo de estrés y organización del tiempo. Una vez realizada la derivación, una de las psicopedagogas se contacta telefónicamente con el estudiante, explicando lineamientos generales del trabajo a realizar, para asegurar su compromiso y participación, agendando una hora de atención.

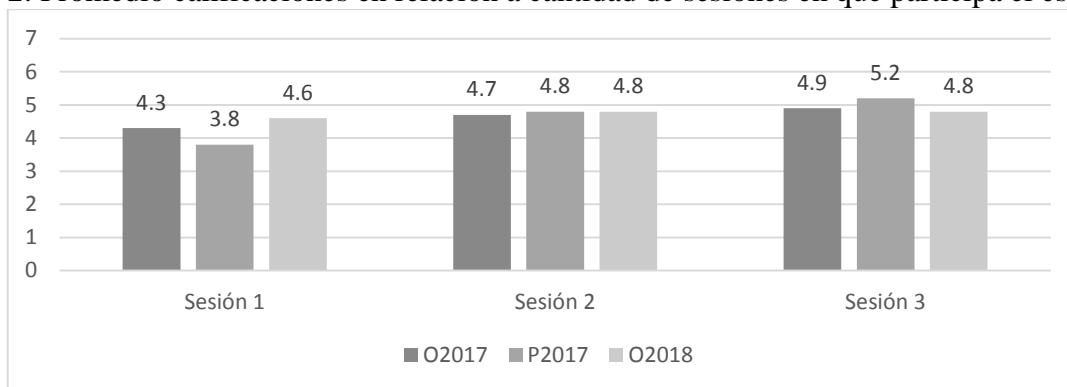
El modelo de trabajo del CAP, utiliza la terapia sistémica breve como herramienta; en relación al sistema de trabajo anterior como Talleres de apoyo Psicopedagógico que establecía en SiAP, en donde cada sesión es de 3 horas pedagógicas a lo menos y se programan 3 sesiones grupales, la cantidad y tiempo de sesiones es menor, pero más efectiva debido a que la psicoterapia se torna estratégica y el rol del terapeuta es guiar y orientar los lineamientos de ésta (García, 2015), sesiones de 30 a 45 minutos con posibilidad de agendar una nueva cita. Se utiliza este modelo puesto que favorece la autonomía, la capacidad de resolución de problemas, pensamiento crítico, autoeficacia y capacidad para solicitar ayuda. Además, por medio de esta herramienta es posible asegurar la participación y el término de la intervención, dado que los estudiantes esperan resultados inmediatos que son más posibles de ver con esta modalidad. Las temáticas a tratar, contemplan áreas instrumentales, socioemocionales y de aprendizaje. En la primera, comprensión lectora, redacción, exposición y comprensión lógica matemática. La segunda, motivación interna y externa, habilidades sociales, autoestima y autoconcepto. La tercera, estrategias de estudio, técnicas y hábitos de estudio, organización del tiempo y manejo de estrés.

Esta estructura de terapia es flexible, en algunos casos, la terapia completa su objetivo en 1 o 2 sesiones. Sin embargo, de acuerdo con la necesidad del estudiante, es posible extenderlo incluso más de 10 sesiones de trabajo; este tipo de casos es particular y requieren de especial atención para alcanzar los objetivos propuestos.

3. Resultados

Para presentar los resultados de este trabajo, se consideran dos variables: *calificación en asignaturas curriculares y asistencia a sesiones CAP*; según esto en semestre otoño 2017, se recibe un total de 114 derivaciones, siendo 86 estudiantes los que participan activamente. En el semestre primavera 2017, se registran 110 derivaciones, los estudiantes que participan efectivamente son 102. En la misma línea, en el semestre otoño 2018, se reciben 137 derivaciones de estudiantes al CAP, 87 asisten de forma activa. Para el total de estudiantes atendidos se realizaron en promedio tres sesiones de trabajo. La tendencia observada, muestra que el promedio de calificaciones de los participantes, asciende a medida que aumenta el número de sesiones en que participa, según se detalla en la figura 2.

Figura 2: Promedio calificaciones en relación a cantidad de sesiones en que participa el estudiante



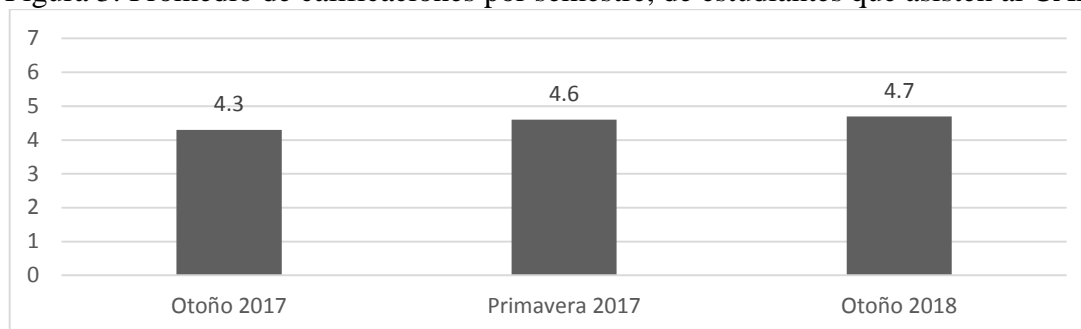
Fuente: Elaboración propia (julio, 2017)

Para finalizar, se realiza un análisis global de calificaciones de los participantes en el CAP durante los semestres de implementación, lo que refleja que, desde el semestre otoño 2017 se ha incrementado

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

consistentemente el promedio de notas de los estudiantes que han participado de las sesiones realizadas por las psicopedagogas del CAP. datos presentados en la figura 3.

Figura 3: Promedio de calificaciones por semestre, de estudiantes que asisten al CAP.



Fuente: Elaboración propia (agosto, 2018)

Por otro lado, se realiza un grupo focal, para conocer las percepciones de los estudiantes que han participado en el CAP. Del cual se formulan seis categorías para su análisis.

Pertinencia metodológica y difusión:

“Yo también llegué por el tutor y le pedí que si me podía derivar donde la psicopedagoga. Yo fui a 4 sesiones, y si sirve, además las profesoras te enseñan a como redactar, ya sea un informe o los mismos resultados” (Estudiante 5).

Foco en el alumno:

“Sabes lo que pasa, es que yo tengo una muy buena opinión de este instituto, me siento orgulloso de estudiar acá y pienso que hay que usar, o... todos los beneficios que brinda este instituto y es por eso que lo hice. Antes de ir no sabía lo que hacía un psicopedagogo, no pensaba nada, porque como nadie me dijo que fuera no pensaba nada. Fui para ver de qué se trataba” (Estudiante 7).

Raport:

“y yo creo que también aparte de que esto funciona, sino que también depende de la persona que lo está realizando porque si no tuviera empatía y supiera escuchar nuestros problemas, no estaríamos yendo, entonces también depende de la persona” (Estudiante 4).

Incremento de motivación interna:

“y me veo en una empresa como mi carrera de administración, administrando una empresa, ser ordenada, planificando, eso más que nada..trabajando en mi carrera” (Estudiante 2).

Incremento de motivación externa:

“Me quería rendir, pero ellas me dijeron que se puede dificultar, pero también se puede lograr” (Estudiante 3).

Incremento de autoconcepto:

“me direccionó me dijo haz esto, haz esto otro, y te va a ir bien y no lo creo, al principio no o creí, no creí por ejemplo un día, fuimos los dos (señala al compañero) y nos pasó una hojita (pone cara y hace gestos con la mano marcando líneas) con lunes, martes, miércoles, jueves...entonces yo pensaba que no va a funcionar, pensaba que no iba a funcionar, de verdad, siendo sincero! ¡Realmente funciona! Cuando uno lo pone, lo escribe y uno como que dice ya tengo que hacerlo y no solo en mi habito de estudio, sino que, en mi vida diaria, como persona, no solamente como alumno y fue increíble, los resultados” (Estudiante 4).

A partir de las percepciones de los estudiantes, ellos consideran que el CAP es un aporte no sólo para su vida académica y su progresión estudiantil; sino que también, para sus vidas. Por tanto, evidencian que el CAP, se sustenta del pilar foco en el alumno, pues se hace cargo de la realidad de sus estudiantes; por otro lado, valoran la pertinencia metodológica la cual considera una terapia breve

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

que atiende directamente su necesidad; así como también, el rapport o vínculo, confianza y cercanía que se genera con las psicopedagogas. Con estos elementos claves, los estudiantes hacen mención a cómo aumenta su motivación interna y externa, para finalmente incrementar el autoconcepto, tan necesario para su vida académica y personal, lo cual permite generar mejor adaptación a su proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecer la progresión académica y por tanto, la retención en la educación superior.

3. Conclusiones

El trabajo propuesto es una experiencia de innovación en la Universidad Tecnológica de Chile, INACAP, sede Concepción-Talcahuano; pues responde a la necesidad demandante de atención y apoyo de los estudiantes. Además, propone una metodología de trabajo que prefigura al estudiante como sujeto propenso a aprender. Más allá de la intervención psicopedagógica tradicional, el foco no radica en las dificultades que aquejan al estudiante, sino más bien se concentra en sus potencialidades, que son base para el desarrollo de la autoeficacia, autogestión y autonomía académica.

Si bien el apoyo psicopedagógico fue visualizado institucionalmente como una necesidad a trabajar, la estructura propuesta inicialmente no lograba motivar la participación de los estudiantes, ni impactar notoriamente las calificaciones obtenidas, la estructura grupal con formato de taller no era lo que el estudiante necesitaba. El contexto y la necesidad de resultados inmediatos, obliga a las profesionales a cargo a replantear el modelo de trabajo, logrando adaptar esta estrategia para intervenir las problemáticas necesarias respondiendo al foco del SiAP, sin dejar de lado las necesidades concretas de los estudiantes que ha encontrado en este formato, un acercamiento atractivo que los motiva a participar y comprender el beneficio de estas intervenciones.

El hecho que los estudiantes conozcan y utilicen nuevas estrategias de estudio, genera nuevos resultados y lo que sin duda influye en su autoconcepto y motivación por el ámbito académico; lo cual ha sido evidenciado por sus propios comentarios en relación al progreso que han vivido. Además, las calificaciones son un claro indicador de su adaptación y progresión académica. De acuerdo a esto, se considera necesario contar con un modelo de trabajo como éste, pues es una práctica de integración que reduce el abandono.

Finalmente, la experiencia de atención psicopedagógica breve en educación superior, es una nueva mirada para la profesión, la cual ha estado segregada a desarrollarse en etapas escolares de la educación, esta nueva perspectiva implica ampliar el campo de trabajo del profesional psicopedagogo.

Referencias

- Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la educación*, (30), 50-83. Recuperado desde <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/173/178>
- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V. & Díaz, A. (noviembre de 2016). Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011-2015. VI CLABES. Simposio llevado a cabo el congreso de Conferencias Latinoamericanas Sobre Abandono En La Educación Superior, Quito, Ecuador.
- Documento institucional. (24 de junio de 2018). Sistema de Apoyo a la progresión. Recuperado de <https://www.inacap.cl/tportalvp/intranet-alumnos/direccion-de-asuntos-estudiantiles/direccion-de-asuntos-estudiantiles/talleres->
- Duran, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Flores, L. V. (2015). Terapia centrada en soluciones: un triángulo equilátero. *Revista de Psicología*, 9(1), 121-125. Recuperado desde http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/428/305

García, F. (2015). *Terapia sistémica breve*. Chile: RIL editores.

Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G. & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.

Lara, L. E. (24 de junio de 2018). Retención primer año carreras de pregrado 2014. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf

López, S. I. M. & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado desde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

Ruiz, D. V. P., Kairuz, A. R. P., Rodríguez, S. S. G. & Kairuz, R. A. P. (2017). El coaching y la transposición sociocultural como herramientas de acción pedagógica para la formación profesional. *Ciencia Sociales y Económicas*, 1(1), 23-41. Recuperado desde <http://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/136/129>

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

TALLER DE APRENDIZAJE ACTIVO EN AULA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES REQUERIDAS PARA UN RENDIMIENTO EFECTIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

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

Barbagelata, María Jesús

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

maria.barbagelata@uchile.cl

Caamaño Silva, Carlos

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

cammanosilva@uchile.cl

Resumen. Generar aprendizaje en aula requiere de elementos y actores presentes dispuestos a originar cambios tanto cognitivos como emocionales. El acercamiento al aprendizaje se vuelve entonces dinámico, atractivo y cercano. En educación superior las asignaturas críticas y de difícil manejo se convierten en un obstáculo que impide el avance curricular oportuno de los estudiantes, requiriendo un apoyo adicional a la clase magistral para alcanzar el desarrollo de las competencias de la asignatura. Ante esta realidad se ofrece a los estudiantes el Taller de Aprendizaje Activo en Aula (TA³) programa que busca desarrollar las habilidades de pensamiento y de procesamiento de información que permiten la adquisición de competencias en la construcción y aplicación del conocimiento. El taller presenta una metodología activa y participativa en aulas masivas. De carácter voluntario, abierto a todos los estudiantes de las carreras silvoagropecuarias de Campus Sur de la Universidad de Chile, se trabaja una asignatura disciplinar específica, bajo la dirección de un profesional psicopedagogo, realizado por él mismo quien es especialista en aprendizaje, responsable de definir las destrezas a trabajar y determinar las actividades, estrategias y técnicas de estudio atingentes, con el apoyo permanente de docentes de la asignatura o tutor disciplinar, especialista en su área, encargado de contextualizar el contenido de acuerdo con las habilidades a desarrollar. Se promueve la elaboración de productos de aprendizaje, para el dominio de contenidos y la integración de los conocimientos, permitiendo a los estudiantes alcanzar la calificación requerida para aprobar las asignaturas y adquirir las habilidades necesarias para conseguir el desarrollo de las competencias específicas de la disciplina y generales de la carrera. El TA³ se efectúa de forma complementaria a la clase regular, de manera periódica de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y en relación con los contenidos críticos seleccionados. El objetivo a trabajar se lleva a cabo durante un máximo de ocho sesiones en donde se evalúa de manera permanente la adquisición y la integración de las habilidades contextualizadas a las temáticas profundizadas. La orientación masiva en aula se convierte entonces en una posibilidad de obtener habilidades y destrezas que facultan al estudiante para permanecer en la educación superior y donde él se convierte en uno de los actores principales y gestor de su propio aprendizaje y autorregulación académica.

Palabras clave: Aprendizaje Activo, Desarrollo de Habilidades, Programas de Orientación, Avance curricular, Reducción del abandono.

1. Introducción

El concepto de Aprendizaje Activo ha tomado relevancia en las últimas décadas, desde un modelo centrado en el profesor, transitando hacia un aprendizaje centrado en el estudiante y en la forma en que este se desenvuelve en los diversos niveles educativos. Este término ha sido abordado por diversos autores definiéndose a modo general como cualquier método de instrucción que involucre al estudiante en el proceso de aprendizaje; lo que también engloba las diferentes actividades realizadas en el aula de clases y a menudo se contrasta con la clase tradicional, en donde los estudiantes reciben la información que imparte el docente de forma pasiva (Prince, 2004).

Las estrategias de Aprendizaje Activo pueden ser utilizadas para desarrollar en el estudiante las habilidades de orden superior como lo son el pensamiento crítico y creativo, lo que se refleja en la capacidad de explicar los contenidos a un compañero, un grupo o a la clase completa, expresar ideas a través de escritos, explorar sus propias actitudes y valor, dar y recibir retroalimentación y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (Eison, 2010).

El desarrollo de habilidades en la Educación Superior, así como también la adquisición de conocimientos, colaboran a adquirir las competencias específicas de cada asignatura y a su vez las competencias generales de la carrera que se cursa, lo que influye en la aprobación de más asignaturas y, por tanto, en la reducción del abandono.

Lo anteriormente mencionado guarda relación con el desarrollo de habilidades y competencias. En esta misma línea, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) postula que, en la Educación Superior, el primer paso es desarrollar estrategias y segundo, poseer un currículum que promueva la adquisición relevante de habilidades (European Commission, 2016). De la misma forma, clasifican estas habilidades en 3 grandes grupos:

- a) Habilidades cognitivas: pensamiento analítico, crítico, creativo y reflexivo.
- b) Habilidades metodológicas: organización del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, estrategias de aprendizaje, planificación y habilidades digitales.
- c) Habilidades sociales: comunicación interpersonal, trabajo en equipo, resolución de conflictos y negociación; y entendimiento intercultural (Comisión Europea, 2010).

Enmarcado dentro de este contexto, en Latinoamérica existen diferentes tipos de Programas de Orientación y Acompañamiento a los estudiantes, los cuales pueden ser tutorías de pares, intervenciones individuales, talleres de formación, entre otros. Estos apoyos se aprecian principalmente durante los primeros años de educación superior, viendo como resultado de estos la reducción en las tasas de abandono y permitiendo a los estudiantes sentirse más competentes en esta etapa académica (Faúndez, Gómez y Madariaga, 2012; Reyna, Bernal, Robles, González y Mireles, 2013; Álvarez y Suárez, 2013).

En Chile, un requisito con el que necesitan cumplir las universidades para la acreditación de su calidad como instituciones de Educación Superior por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es contar con políticas o mecanismos que aseguren la calidad referida a la admisión, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y progresión académica. Estas políticas deben ser efectivas, objetivas y acordes al perfil de egreso (CNA-Chile, s.f.) es por esto que muchos de los planteles universitarios cuentan con programas de apoyo o acompañamiento al servicio del estudiante.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La Universidad de Chile (UCH), en su Modelo Educativo, promueve una pedagogía centrada en el estudiante, buscando integrar una metodología de aprendizaje activo-participativa, además de desarrollar un perfil basado en competencias sello genéricas para la institución y específicas de acuerdo con la carrera que se cursa (Universidad de Chile, 2014). Enmarcado dentro de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad y apoyos al estudiante e incluyendo la adquisición de competencias sello, se encuentra el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) con el Taller de Aprendizaje Activo en Aula (TA³), del cual se habla con más detalle en el siguiente apartado.

2. Antecedentes

Los programas de orientación grupal son entendidos como instancias educativas que “promueven la autonomía, permanencia y desempeño del educando, planteando la necesidad de asesoramiento y apoyo técnico en las áreas disciplinares y/o profesionales de las diversas asignaturas, potenciando las habilidades y aportando en la superación de contenidos disciplinares trabajados durante el semestre por los diferentes docentes de las facultades” (Caamaño, Quintana y Álvarez, 2017 p.9). La implementación de estos programas guarda relación con las metodologías de aprendizaje activo, que pueden realizarse dentro de la clase regular, talleres, tutorías presenciales y virtuales, entre otros.

Dentro de estos dispositivos de orientación cobra relevancia el rol del psicopedagogo y psicólogo, los cuales, como profesionales especialistas en aprendizaje, logran asesorar a los estudiantes para que sean aprendices autónomos y autorregulados. Para esto, el instructor o especialista tiene como misión desarrollar en estos, habilidades específicas que no han sido dominadas (Stahl, 1991).

Existen diferentes metodologías en aulas masivas, entre ellas, las de aprendizaje activo y colaborativo en aula (Paulson & Faust, 1998), en las cuales los autores incluyen actividades grupales e individuales; en estas metodologías, como el Aprendizaje Guiado, orientado al proceso de aprendizaje (POGIL por sus siglas en inglés) (Loertscher, 2009), además del Aprendizaje Basado en Problemas. Complementarias a estas metodologías de enseñanza, también se encuentran las siguientes: las discusiones en grupos pequeños e instrucción de pares, uso de tecleras, demostraciones interactivas de lecturas, estudios de casos, mapas conceptuales, gamificación, pruebas grupales, entre otros (Barbagelata, 2017).

Siguiendo las ideas de métodos de enseñanza activa y el fortalecimiento de habilidades en la Educación Superior, el CeACS busca dar respuesta a las necesidades de lograr un aprendizaje efectivo desde una perspectiva psicopedagógica, proponiendo la implementación del Taller de Aprendizaje Activo en Aula (TA³), programa de orientación grupal en aulas masivas que tiene por objetivo contribuir a la potenciación de las habilidades de pensamiento y procesamiento de información atinentes a los contenidos o tópicos críticos de una asignatura en particular, logrando desarrollar en el estudiante competencias específicas de la asignatura y generales de la carrera, extrapolando estas destrezas a diversos contenidos y contextos.

Los actores involucrados en la planificación y ejecución del taller realizan un trabajo interdisciplinario, en donde el equipo docente, como expertos en los contenidos que comunican en sus clases, definen los tópicos críticos que necesitan ser abordados desde una perspectiva diferente, es aquí en donde cobra importancia los roles del psicopedagogo y psicólogo, quienes son los encargados de poder identificar y definir las habilidades requeridas a la base de estos temas para lograr un aprendizaje significativo. De igual forma, se trabaja en conjunto con un tutor disciplinar de años superiores en la elaboración de actividades concordantes con las habilidades a desarrollar y en la capacitación de este último en estrategias y técnicas de estudio para abordar los temas de cada sesión del taller.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Este Programa de Orientación Grupal se ha llevado a cabo en diferentes asignaturas de las carreras impartidas en Campus Sur de la Universidad de Chile. En su primera implementación en el año 2016 para la asignatura de Botánica General de la carrera de Ingeniería Agronómica, los resultados obtenidos a partir de esa experiencia permitieron replicar la metodología en otras asignaturas y carreras, logrando una sistematización más precisa de los resultados de este programa en el año 2017, mostrando efectos positivos en algunas de las asignaturas en las que se ha impartido. Lo anterior ayuda a probar la primicia que, al asistir a este tipo de programas, y contar con dispositivos de apoyo institucional efectivos, los estudiantes logran adquirir el desarrollo necesario de habilidades, disminuyendo el abandono como resultado de bajos rendimientos de reprobación en los primeros años de la educación universitaria de pregrado (Faúndez, et al., 2012).

3. Metodología

El TA³, consiste en sesiones de aprendizaje complementarias a las clases regulares, en donde los estudiantes son partícipes de su proceso de aprendizaje mediante la implementación de metodologías de aprendizaje activo en el aula (APB, gamificación, puzle, presentaciones participativas, desarrollo de preguntas tipo prueba, seguimiento de instrucciones, entre otros) variando la metodología de acuerdo a la disciplina en donde se imparte. Se realiza de manera periódica y regular conforme a las necesidades detectadas, considerando un número de sesiones de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos. Los estudiantes se hacen partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y comprueban el nivel de adquisición de conocimientos mediante la elaboración de productos personalizados de aprendizaje o a través de la participación durante el taller, exponiendo sus ideas, pensamientos y conocimientos; estas acciones se realizan luego de una sucesión de pasos para definir contenidos críticos y las habilidades necesarias para trabajar los primeros (ver apéndice I).

3.1 El proceso de planificación y ejecución del taller

Se lleva a cabo mediante una serie de pasos que se describen a continuación. Estos cuentan con protocolos que son de utilidad para la orientación y registro sobre las acciones que se implementan y, el funcionamiento del programa:

1. Contacto inicial. Entre la dirección de escuela o autoridades de facultad y el CeACS, en donde se identifican las asignaturas que requieren algún grado de apoyo o que presentan altos niveles de reprobación, considerándose como asignaturas críticas.

2. Contacto equipo docente-CeACS. Acercamiento directo entre el equipo docente de la asignatura y el CeACS, convocando una reunión. En esta se definen los contenidos que presentan a los estudiantes mayor dificultad, estableciendo un plan de trabajo inicial. El psicopedagogo analiza el syllabus de la asignatura y define las habilidades que se trabajarán en concordancia a los contenidos curriculares, se establece el número de sesiones y la frecuencia con la que se realizará el taller, abarcando un mínimo de cuatro y un máximo de ocho sesiones de acuerdo a la complejidad de los contenidos y las habilidades a desarrollar; y, por último, se elige al tutor capacitado en el área que estará a cargo.

3. Convocatoria. Para participar de este programa se invita a todos los estudiantes que cursan la asignatura, siendo la inscripción al TA³ voluntaria. La difusión del programa es por parte del docente en sus cátedras.

4. Planificación del taller. Se trata de reuniones periódicas antes de cada sesión de ejecución del TA³, se proponen actividades que se implementarán en la sesión y evalúa el material de trabajo.

5. Ejecución del TA³. En esta situación los contenidos son expuestos desde una perspectiva psicopedagógica, centrada en el desarrollo de habilidades para un aprendizaje más efectivo. El tutor es quien transmite los contenidos disciplinares a los estudiantes participantes y el profesional es el encargado de contextualizar estos contenidos a las diferentes estrategias y técnicas de estudio que permiten una mejor comprensión de la información. Finalmente, los estudiantes participantes dan a conocer su nivel de entendimiento de los contenidos mediante la elaboración de productos de aprendizaje propios y la posterior exposición de estos a sus demás compañeros.

3.2 Evaluación del taller

El TA³ se evalúa mediante la aprobación o reprobación de los estudiantes en la asignatura donde se imparte el programa, datos que se procesan a partir de la plataforma digital de registro académico de la universidad llamada U-Cursos⁵⁵. El análisis es de carácter descriptivo⁵⁶ y se busca observar el comportamiento de los estudiantes comparando los siguientes datos: a) Porcentaje de aprobación general del curso en la asignatura; b) Porcentaje de aprobación de los estudiantes que no asistieron al TA³; y c) Porcentaje de aprobación de los estudiantes que si asistieron al TA³.

Resultados

En el año 2017 este programa fue impartido en las tres facultades pertenecientes a Campus Sur de la UCh: Facultad de Ciencias Agronómicas (FCA), Facultad de Ciencias Forestales y Conservación de la Naturaleza (FCFCN) y la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET), en cuatro carreras y seis asignaturas, realizándose nueve TA³ durante ese año, abarcando un total de 202 estudiantes atendidos.

Del total atendido, el 91,8% de los estudiantes orientados proceden de la Región Metropolitana de Santiago y el 8,92% proviene de otras regiones de Chile. De igual forma, el 94.55% de estudiantes orientados en TA³ entraron a la Universidad por vía regular mientras que un 5.45% lo hizo por otras vías, de estos últimos seis son de ingreso prioritario vías Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa y Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Asimismo, un 6.44% de los asistentes a este programa son de reingreso⁵⁷ (3) y repitentes (10) del año anterior.

Tabla 1. Caracterización de la carrera y asignatura donde el TA3 fue implementado

Facultad	Carrera	Asignatura	N° de estudiante inscrito	Estudiantes que asisten a TA ³	Estudiantes que no asisten	Aprobación Curso	Tasas de aprobación de estudiantes sin TA3	Tasas de aprobación de estudiantes TA3
FCFCN	Ingeniería Forestal	Herramientas matemáticas para el quehacer profesional	47	20	27	85.1%	81.48%	90%

Tabla 2. Caracterización de la carrera y asignaturas de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables donde el TA3 fue implementado

Facultad	Carrera	Asignatura	N° de estudiante inscrito	Estudiantes que asisten a TA ³	Estudiantes que no asisten	Aprobación Curso	Tasas de aprobación de estudiantes sin TA3	Tasas de aprobación de estudiantes TA3
Facultad de Ciencias Agronómicas	Ingeniería en Recursos Naturales Renovables	Álgebra y Trigonometría (I semestre)	81	26	55	64.19%	60%	73.07%
		Botánica General (I semestre)	89	25	64	73.03%	74%	64%

⁵⁵ www.u-cursos.cl

⁵⁶ Los análisis llevados a cabo en este estudio no buscan acreditar diferencias estadísticas, sino más bien describir a la población objetivo y poder encontrar patrones que puedan explicar el valor de impartir el TA3 (ver magnitudes).

⁵⁷ El reingreso corresponde a estudiantes de generaciones anteriores que suspendieron sus estudios y se incorporaron posteriormente.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Botánica Aplicada (II semestre)	102	5	97	76.47%	76.28%	80%
---------------------------------	-----	---	----	--------	--------	-----

Tabla 3. Caracterización de la carrera y asignaturas de Ingeniería Agronómica donde el TA3 fue implementado

Facultad	Carrera	Asignatura	N° de estudiante inscrito	Estudiantes que asisten a TA ³	Estudiantes que no asisten	Aprobación Curso	Tasas de aprobación de estudiantes sin TA3	Tasas de aprobación de estudiantes TA3
Facultad de Ciencias agronómicas	Ingeniería Agronómica	Álgebra (I semestre)	66	58	8	33.33%	33.33%	32.75%
		Álgebra (II semestre)	39	38	1	94.87%	0%	97.36%
		Botánica (I semestre)	86	12	74	46.51%	47.29%	41.66%

Fuente: U cursos, 2017

Los resultados más significativos⁵⁸ se dan en las carreras de Ingeniería Forestal en la asignatura de Herramientas Matemáticas para el Quehacer laboral⁵⁹, en donde los estudiantes que asisten al taller logran mejores resultados (90% de aprobación) que sus pares que no participan de estos programas (81,5% de aprobación), logrando cursar de forma efectiva la asignatura en la que se imparte este dispositivo de orientación. De igual forma, los estudiantes que asisten a este programa logran adquirir y aplicar una mayor cantidad de estrategias y técnicas de estudio para abordar los contenidos vistos en las sesiones, logrando elaborar productos de aprendizaje propios y de mejor calidad, tales como: cuadros comparativos, UVE de Gowin, mapas conceptuales, estudios de caso, entre otros.

Asimismo, un caso particular se evidencia en la carrera de Ingeniería Agronómica en la asignatura de Álgebra. El primer semestre de 2017, tanto estudiantes que participan del programa (58) como los que no (8), obtienen resultados similares, reprobando la asignatura más de la mitad del curso. Frente a esto, se repite la asignatura el segundo semestre del mismo año, instando a participar del TA³ a todos los estudiantes que repiten Álgebra. De los 66 estudiantes repitentes, 65 asisten a las sesiones del taller, ante lo cual el 100% de los que asiste aprueba la asignatura en una segunda instancia. Sin embargo, el estudiante que no participa del TA³ reprueba la asignatura.

Sin embargo, no se evidencian diferencias entre el grupo que asiste a los TA³ y el que no participa en las asignaturas de Botánica (I semestre) de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (IRNR) e Ingeniería Agronómica; y en la asignatura Botánica Aplicada (II semestre, IRNR), mostrando niveles de aprobación y reprobación similares, lo que puede ser atribuido a diferentes factores de los cuales se hace necesario investigar. Cabe destacar que la asignatura de Botánica, especialmente en Ingeniería Agronómica, históricamente ha tenido altos niveles de reprobación, cercanos al 70% en estudiantes de primer ingreso.

Conclusiones

El TA³ es un programa de orientación que busca aumentar la permanencia, no solamente logrando que los estudiantes alcancen un buen rendimiento académico, sino que también, potenciando en ellos destrezas y habilidades fundamentales para el desarrollo de las competencias específicas de su profesión, haciéndolos más autónomos y autorregulados frente a su proceso de aprendizaje.

⁵⁸ Los TA3 realizados en la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias no se consideran al momento de analizar los resultados, debido a que no se pudo acceder a las actas de notas y aprobación de los estudiantes.

⁵⁹ Asignatura de carácter anual, de acuerdo a la malla curricular vigente de la carrera de Ingeniería forestal de la Universidad de Chile. Cabe destacar que esta es la única carrera de Campus Sur que presenta asignaturas anuales.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La sistematización de los resultados obtenidos en los TA³ realizados en el año 2017 llevan a revisar, modificar y mejorar ciertos aspectos para que el programa pueda ser efectivo de manera transversal a todas las facultades para el año académico 2018.

En relación a lo anterior, es preciso determinar que este Programa de Orientación Grupal es efectivo en la medida en que se aplique de forma constante y en sintonía con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, en donde el tutor a cargo maneje en forma efectiva estrategias de aprendizaje activo y logre llevarlas a cabo durante la ejecución del taller, además de existir una coherencia y comunicación activa entre los actores participantes -Docentes, Psicopedagogo/Psicólogo, Tutor-, pudiendo también contar con protocolos que permitan a los profesionales que ejecutan el TA³ acceder sin dificultades a las actas de calificaciones de las asignaturas en las que se llevan a cabo estos programas.

De acuerdo con las diferencias presentadas, es imperante establecer mejoras en el análisis de las habilidades que serán trabajadas en cada TA³, estableciendo una jerarquía de complejidad creciente de estas de acuerdo a la revisión de la taxonomía de Bloom y logrando reconocer las reales dificultades de los estudiantes que asisten a este tipo de apoyo, para lo cual se considera también la aplicación de un instrumento que permita dar cuenta de las habilidades de autorregulación académica que poseen los estudiantes antes y después de su participación en el TA³.

Es necesario también que el programa se lleve a cabo de forma preventiva y no remedial, pudiendo aplazar las sesiones unas de otras para favorecer el aprendizaje y adquisición de habilidades de pensamiento y procesamiento de información a largo plazo y no sólo para una prueba o contenido crítico en particular, convirtiéndose así en una herramienta aún más efectiva.

Respecto a la percepción de los estudiantes, no se cuenta con un instrumento que permita dar cuenta sobre la experiencia, el desarrollo de aprendizajes durante el TA³ y sus impresiones sobre el programa para, de esta forma, también tener el testimonio y evaluación cualitativa.

Logrando abordar los puntos ya mencionados, se podrá a futuro, observar y medir cuantitativa (análisis estadísticos de impacto) y cualitativamente (percepción del estudiante y docente) la real implicancia y efectividad que poseen estos Programas de Orientación Grupal y su incidencia en la retención de los estudiantes en los primeros años de la educación de pregrado.

Apéndice I: Ejemplo de planificación de sesiones del TA³

Objetivo	Aprendizajes esperados	Contenidos de la asignatura a trabajar	Habilidades Para Desarrollar	Producto de aprendizaje
Período de Inscripción	Acercamiento a la sala de clases u otra instancia para que los estudiantes puedan inscribirse al taller llenando "Protocolo de inscripción Online TA ³ "			
Presentación del TA ³	Presentación de los objetivos del taller - Metodología de trabajo - Evaluación inicial - Temática transversal			
Desarrollar los procesos involucrados en la habilidad de memoria, para la adquisición de los contenidos de estudio grupal e individual que permitan trabajar las habilidades secundarias de relación, asociación y clasificación que potencien la comprensión lectora	Utilizar estrategias y técnicas que faciliten los procesos de adquisición y comprensión de la información por medio de las habilidades a desarrollar	Trastornos hemodinámicos Coagulación	Clasificación Asociación	Técnicas de organización de la información: cuadro comparativo y cuadro de clasificación
	Abordar de manera estratégica un contenido, siendo capaz de reformular los enunciados mediante sus propias palabras como resultado de su experiencia de aprendizaje	Identificar las herramientas que posee cada estudiante para la examinación de la información desde diferentes perspectivas Extrapolar la información desde una asignatura a otra para establecer hipótesis y conclusiones	Enfermedades zoonóticas	Reconocimiento Relación

Referencias

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Álvarez, L., y Suarez, M. A. (2013). La tutoría individual y colectiva: una estrategia para disminuir el abandono en educación superior. III CLABES, Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (págs. 437-444). Madrid: Dpto. de publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación. Recuperado de: http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf

Barbagelata, M. J. (2016). Investigación sobre metodologías de enseñanza en el campo de las ciencias. (CeACS, Ed.) Santiago, Chile.

Caamaño, C., Quintana, K., y Álvarez, N. (2017). *Orientación Psicoeducativa en Centro de Aprendizaje Campus Sur: transitando hacia un modelo efectivo de apoyo al estudiante universitario*. Simposio en Congreso Internacional de Orientación Educativa UNAM (págs. 7-15). Ciudad de México: México.

Comisión Europea. (2010). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (s.f) Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20VALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>

Eison, J. (marzo de 2010). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. Tampa, Florida.

European Commission, Education and Training 2020. (2016). Developing future Skills in higher education. *Modernisation of Education II: Education policy and programme, Innovation, EIT and MSCA*. Bruselas: European Commission.

Faúndez, F., Gómez, V., y Madariaga, P. (2012). Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos. II CLABES, Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (págs. 608-617). Madrid: Depto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación. Recuperado de: http://clabes-alfaguia.org/clabes-2012/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf

Loertscher, J. (2009). Bringing Active Learning to the Biochemistry Classroom One Step at a Time. *ASBMB Today*. Obtenido de Bringing Active Learning to the Biochemistry Classroom One Step at a Time.

Paulson, D., & Faust, J. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Reyna, R., Bernal, M., Robles, O., & González, C. M. (2013). Tutoría intergeneracional para el desarrollo de habilidades para la vida: perdiendo miedo. III CLABES, Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior (págs. 900-907). Madrid: Depto. de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación. Recuperado de: http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf

Stahl, N. (1991). How College Learning Specialists Can Help College Students. Recuperado el 22 de junio de 2018, de ERIC Digest: <https://www.ericdigests.org/pre-9220/help.htm>

Universidad de Chile. (2014). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

TUTORÍA VIRTUAL: ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES PARA APRENDER Y ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

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

Bustamante González, Luis Felipe
Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile.
luisbustamante@uchile.cl

Osorio Vargas, Mónica
Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile.
monicaosorio@uchile.cl

Resumen. Ante la necesidad de satisfacer las demandas académicas relacionadas con las dificultades que se producen en la transición a la Educación Superior [ES], se implementó en el primer semestre del año 2018, la Tutoría Virtual “Aprender y Estudiar en la Universidad” [AyE], con el objetivo de orientar el desarrollo de habilidades de autorregulación académica y emocional del estudiante en su proceso de inducción a la vida universitaria, contribuyendo a la permanencia y búsqueda de respuestas atingentes y contextualizadas a la problemática del abandono. AyE es parte de un programa de orientación para el aprendizaje dirigido, en primera instancia y como piloto, a estudiantes de ingreso especial de la Universidad de Chile [UCH]. Es una iniciativa de la UCH en vinculación con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE] del Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], siendo diseñada y llevada a cabo por Centro de Aprendizaje Campus Sur. El diseño se basó en el programa del curso optativo del mismo nombre agrupándose los contenidos en tres módulos: planificación y organización académica; estrategias y técnicas de estudio; y manejo de las emociones. Se invitó a participar a los más de 600 estudiantes de ingreso especial de la UCH, alcanzando una cobertura de 138 estudiantes de 39 carreras. Cada uno de ellos escogió el módulo según el área en que requería mayor orientación, siendo la metodología principal la mediación del aprendizaje en el entorno virtual de la plataforma universitaria, utilizando técnicas activo-participativas y aprendizaje colaborativo por medio de estrategias de orientación autogestionada e interactivas. La implementación del programa estuvo a cargo de un profesional psicopedagogo, quien asumió como tutor virtual y principal orientador. No obstante, el diseño de material y recursos estuvo a cargo de un equipo multidisciplinario del área educativa. Los principales resultados, evaluados por medio de productos entregados por los estudiantes y encuestas de satisfacción, permiten concluir que los participantes aprendieron a reconocer los factores que interfieren en las situaciones académicas, y a abordar estratégicamente los contenidos de sus carreras de origen por medio de diferentes herramientas y técnicas, siendo capaces de identificar y reorganizar la información, y construyendo productos de aprendizajes personales. Las contribuciones se enmarcan en una solución educativa destinada a ampliar la oferta de formación y atender las necesidades de cobertura geográfica y las limitaciones de tiempo y espacio, promoviendo la gestión y autogestión de los conocimientos.

Descriptor o Palabras Clave: Tutoría Virtual, Autorregulación Académica, Transición académica, Permanencia, Inserción a la educación superior.

1. Introducción

1.1 Contextualización

Las transformaciones de los diversos sistemas educativos ha obligado a las instituciones a incrementar sus esfuerzos para contrarrestar el abandono y sus efectos, siendo este entendido no sólo como un foco de preocupación nacional e internacional, sino como un fenómeno sin distinción: independiente del contexto y carácter público o privado a la que pertenezcan, en todas se encuentra un porcentaje importante de estudiantes que no logra permanecer y egresar de la ES (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2006; Munizaga, Cifuentes & Beltrán, 2017). Bajo este escenario, la UCH por medio de la implementación de la Política de Equidad e Inclusión (2014a) y el Modelo Educativo (2014b), ha posibilitado de forma sistemática, el ingreso, permanencia y egreso oportuno de estudiantes, sin considerar como elemento central el contexto de donde provengan. Lo anterior, supone avances significativos en el interés institucional por situar a la equidad en un eje trascendental y transversal de los procesos formativos, entendiendo la permanencia como un aspecto importante, que se refleja en su compromiso educativo.

Al ampliar la matrícula se ha diversificado el acceso de estudiantes que ingresa cada año a la UCH, quienes presentan disparidad de conocimientos —declarativos, procedimentales o actitudinales— originando el aumento considerable de sus necesidades para enfrentar la vida universitaria. Es fundamental analizar dichas diferencias, porque se comportan y suman una variable que explica, en parte, la permanencia o abandono, acorde a los datos que arrojan el Estudio de Deserción de Primer Año (UCH, 2016) y el Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos (UCH, 2018a), ambos documentos integran percepciones detectadas en los estudiantes, traducidas en información cualitativa y cuantitativa. Los resultados demuestran que los ingresos por vía distinta a la regular poseen una tendencia disminuida en sus condiciones académicas requiriendo fortalecer sus habilidades, dado que, al provenir generalmente de contextos vulnerables, han asimilado sólo los contenidos mínimos que el MINEDUC demanda (Mauna 2013; Miranda 2016). A su vez, se revela que los hallazgos en relación con el abandono se encuentran representados por la integración social e integración académico-institucional (UCH, 2016); en donde “las menores tasas de retención son las de vías de admisión por convenio étnico (33%) y cupo extranjero (68%) [corresponden a ingresos distintos al habitual] ambas de baja magnitud en cantidad de estudiantes” (UCH, 2016, p.26). El fenómeno de abandono en la UCH presenta sus causas, posiblemente, en la necesidad de mayores mecanismos de acompañamiento en la transición a la ES, afectando directamente a aquellos estudiantes que tradicionalmente son postergados por el sistema (admisión especial), donde el 98,08% (correspondiente al 80% de la totalidad de la matrícula sin distinción de ingreso) de los estudiantes que se incorporaron a la universidad en el año 2018, considera, bajo sus expectativas, que es *muy importante e importante*, contar con apoyo para rendir académicamente mediante centros de aprendizajes, tutorías, ayudantías, ayuda en escritura académica, entre otros (UCH, 2018a).

1.2 Literatura y Antecedentes

Estudios sobre prácticas para reducir el abandono en la ES (Sánchez & Melo, 2014; García, Enciso & Estrada, 2015) ubican a la tecnología como instrumento de mediación vital para redireccionar y enfocar el actual proceso educativo (Prieto & Escobar, 2015), produciendo cambios en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, impulsando transformaciones en los modelos pedagógicos con énfasis en la integración de herramientas Tecnológicas de la Información y la Comunicación [TIC] como un elemento más en los procesos formativos. De esta manera, el enfoque de la Educación

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

se concibe desde una responsabilidad por construir ambientes que establezcan relaciones educativas significativas a nivel de contenidos que se adapten a las condiciones de los estudiantes, facilitando la interacción entre los participantes que trasciendan los espacios físicos (Azevedo, Witherspoon, Strain, Burkett, & Fike, 2009; Dalfaro, Maurel & Sandobal, 2011; Gibelli & Chiecher, 2012; Sierra, 2015); demostrando que desde la modalidad virtual o *e-learning* es factible generar el desarrollo de procesos implicados en la autorregulación y la motivación académica, a través de la interacción constante que se genera entre estudiante-estudiante, estudiante-tutor y estudiante-contenido.

El aprendizaje virtual se vuelve una experiencia cercana a implementar al considerar: primero las características inherentes de los estudiantes que cursan las diferentes carreras que ofrece la UCH ubicadas en distintos espacios geográficos. Cada uno cuenta con una distribución de tiempo personal, por lo que, realizar situaciones de aprendizaje presencial exigiría compatibilizar tiempos para reunirse, convirtiéndose en una dificultad para acceder a cursos o programas, ya que la realidad expone las considerables distancias que los estudiantes deben recorrer entre su lugar de estudio y residencia, donde el 42,04% de los estudiantes, señala que tarda más de una hora en llegar a su facultad o instituto, mientras que el 57,96% hasta una hora (UCH, 2018a); y segundo, considerar los espacios y herramientas con las que el estudiante cuenta al momento de construir sus aprendizajes, reportando que el 93,36% presenta servicio de conexión a internet en su lugar de residencia, el 81,52% se siente preparado para usar computadores y tecnologías de la información en su primer año académico y el 89,52% para aprender de forma autónoma (UCH, 2018a). Para asegurar la conectividad, la UCH presenta servicios tecnológicos gratuitos a sus estudiantes como foco del desarrollo de telecomunicaciones, tanto en sus campus como hogares universitarios. A partir de lo anterior a inicios del 2018, como iniciativa de la UCH en vinculación con el PACE del MINEDUC, se diseña un programa virtual de orientación para el aprendizaje dirigido, como piloto, a estudiantes de ingreso especial, sustentándose en las condiciones y recursos actuales del aprendizaje, facilitando la participación a los estudiantes y procurando dar respuesta al problema de abandono en primer año.

2. Metodología

2.1 Diseño de modelo instruccional

El diseño del programa que se presenta se asienta básicamente en las concepciones que plantea Gil (2004) desde el Modelo del diseño instruccional para programas educativos a distancia y Bautista, Borges & Forés (2006) en el Diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la didáctica universitaria en entornos virtuales. La primera propuesta ha permitido reflexionar y construir un programa de orientación tutorial por medio de la integración de teorías pedagógicas, el empleo correcto de los medios de comunicación, la coordinación y trabajo de un equipo multidisciplinario que potencian y dan funcionamiento al diseño instruccional; mientras que los segundos autores proveen de propuestas y acciones transferibles a adaptar a las condiciones y posibilidades del contexto en el que se desarrolla este programa. Para ello, ha sido indispensable articular desde las experiencias que proponen Echeverría, Ramos & Sotelo (2016) mediante el sistema de seguimiento de trayectorias y acciones tutoriales que implementan en una universidad pública.

2.2 Objetivo y contenidos

Si bien, la propuesta nace desde el Departamento de Pregrado, los encargados de llevar a cabo la orientación tutorial son el equipo de profesionales relacionados al área educativa —psicopedagogos y psicólogos— del Centro de Aprendizaje Campus Sur [CeACS], quienes a partir de las experiencias obtenidas en un programa tutorial experimental y los resultados en el curso presencial “Aprender y Estudiar en la Universidad” durante el primer semestre 2017, deciden tomar los contenidos trabajados en este curso, para reorganizarlos en tres módulos temáticos independientes con duración de cuatro

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

semanas cada uno, concediendo al estudiante la opción de elegir aquel o aquellos en los que percibe dificultades o desea profundizar. En coherencia, se desprende un diseño flexible como cualidad fundamental de su estructura, que además está pensado y concebido desde la noción sobre lo que implica ser estudiante y el cambio que exige la transición, ofreciendo la Tutoría Virtual [TV] “Aprender y Estudiar en la Universidad” como un programa de orientación para el aprendizaje, cuyo objetivo general reside en desarrollar habilidades de autorregulación académica y emocional del estudiante en su proceso de inducción a la vida universitaria, contribuyendo a la permanencia y búsqueda de respuestas atinentes y contextualizadas a la problemática del abandono. A partir de esto, se han identificado, seleccionado y organizado los contenidos y resultados de aprendizaje de cada módulo (Tabla 1).

Tabla 1: Descripción de contenidos y resultados de aprendizaje por cada módulo de la TV.

Módulo 1: Planificación y organización académica	Módulo 2: Estrategias y técnicas de estudio	Módulo 3: Manejo de las emociones
Contenidos Engloban la autorregulación del estudio, factores que influyen en el aprendizaje, macro y microplanificación, objetivos de aprendizaje y estudio en equipo.	Abarcan desde las diferencias entre estrategias y técnicas de estudios, técnicas basadas en la lectura, escritura y organización de información, hasta la construcción de objetivos de aprendizaje.	Este módulo basa sus contenidos en dos grandes temáticas: motivación y estrés académico. A su vez, de manera complementaria, se abordan estrategias de afrontamiento y objetivos de aprendizaje.
Resultados de aprendizaje Se espera que el estudiante identifique, gestione, organice y construya planificaciones acordes a las exigencias académicas con base en establecer objetivos alcanzables y realistas.	El propósito del módulo consiste en que el estudiante reconozca, plantee, aplique y construya métodos personalizados de estudio en relación con sus asignaturas.	El módulo busca que cada estudiante comprenda el impacto de la motivación y estrés académico, pudiendo aplicar estrategias de afrontamiento y evaluar sus acciones para responder a las demandas.

(Fuente: Elaboración propia).

2.3 Recursos

En cuanto al diseño de las situaciones de aprendizaje, actividades y material complementario, estas han implicado articular los contenidos en pos de construir ambientes que propicien el aprendizaje autónomo a través de técnicas activo-participativas y de aprendizaje colaborativo, mediadas por el entorno virtual oficial de la universidad (U-cursos), incorporando el uso de estrategias de orientación autogestionada, que guían a cada estudiante en el proceso de reflexión personal, permitiendo el autodiagnóstico, autointervención y autoseguimiento; y orientación interactiva, que dirigen a los estudiantes a participar con otros por medio de los servicios que dispone la plataforma: blog, foros, muros colaborativos, correo, enlaces y descarga de material. Este soporte oficial académico, de uso habitual en la universidad, es de fácil acceso, pudiendo ingresar desde cualquier dispositivo tecnológico rápidamente hacia los diversos espacios y funcionalidades de comunicación sincrónica y asincrónica que dispone.

2.4 Acción tutorial: estudiante-tutor

La acción tutorial la asume un psicopedagogo quien cumple el rol de tutor como seleccionador e intérprete del contenido y principal mediador del aprendizaje, encargándose de la interacción desde una relación de horizontalidad que posibilite el intercambio de experiencias entre los diversos participantes. El proceso de la TV inicia con una invitación personal de formato estándar al correo de cada estudiante, informando sobre el objetivo del programa de orientación, fechas y los contenidos a abordar en cada módulo. Se adjunta un enlace de inscripción que hace válida la participación. Este proceso se repite cada vez que inicia un nuevo módulo, destacando que el mismo estudiante puede participar en uno como en los tres módulos, dado que estos se realizan en momentos diferentes y no hay requisitos extraordinarios, sólo pertenecer a uno de los diversos cupos de ingreso de admisión especial, para hacer efectivo el acceso al programa.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Los datos que se recogen en el enlace de inscripción proporcionan información útil para agrupar a los estudiantes según carreras o disciplinas afines, procediendo a la creación de secciones que no superan 15 participantes por grupo, asegurando un trabajo personalizado. Conformados los grupos, se inicia la interacción tutor-estudiante con un trabajo máximo de dos horas pedagógicas semanales, desarrollando una sesión con temas diferentes pero unidos al módulo según cronograma, mostrando el objetivo de la sesión, los recursos para acceder a la construcción de aprendizajes, instrucciones para ejecutar las actividades optativas y material a disposición para complementar las explicaciones que se realizan por medio de videos grabados únicamente para la tutoría y al que sólo los estudiantes participantes tienen acceso directo a las visualizaciones. La orientación tutorial se concentra en los foros diarios y semanales, con preguntas específicas de la temática del módulo, o sobre aspectos relevantes a abordar en el contexto estudiantil. Este espacio asincrónico dedicado al diálogo e intercambios de experiencias, pueden ser iniciados por el tutor o los estudiantes, quienes lo realizan generalmente para aclarar dudas y conocer las opiniones de sus compañeros con respecto a la información presentada

Los recursos que se construyen se ponen a disposición del estudiante de manera gradual, con la finalidad de no sobrecargar y saturar de información a los participantes, concediendo tiempo y espacio para revisar los contenidos, es decir, el estudiante asume protagonismo y responsabilidad de gestionar cuándo, dónde y cómo llevar a cabo su participación en la TV, promoviendo la autorregulación y, en consecuencia, su autonomía. Posteriormente, el tutor revisa y envía individualmente una retroalimentación por cada e-actividad individual desarrollada, expresando aspectos positivos y a mejorar para conseguir el objetivo del módulo. Todas las respuestas que se generan en el foro son retroalimentadas por el tutor, en ocasiones, se precisa la ayuda de otros profesionales principalmente psicólogos en el módulo tres, para orientar en las dudas que surgen en el transcurso de las temáticas.

Al término de cada módulo se concluye el trabajo a través de una retroalimentación global con los principales puntos tratados a lo largo de las semanas. Finalizado el módulo se le envía a cada estudiante una encuesta de satisfacción para conocer la percepción del programa a modo de evaluar el cumplimiento del objetivo general y específico de este, en donde el estudiante valora cada área con una puntuación de uno a siete, siendo este último, la mayor asignación. El procedimiento se repite por cada módulo efectuado, aportando información útil para mejorar el programa de orientación virtual.

3. Resultados

Conforme a la metodología expuesta, AyE entrega resultados de distinta índole vinculados, esencialmente, con el impacto que genera en el desarrollo de habilidades de autorregulación. Entendido esto, durante los meses de abril a junio, se invitó a participar a más de 600 estudiantes de ingreso especial de la UCH, alcanzando una cobertura de 151 inscritos, correspondiente a 39 carreras diferentes de la institución. De estos, 138 estudiantes participaron sólo una vez y 13 participaron en dos o tres módulos. Dicha cifra significó la creación de 13 secciones y diversos recursos educativos (Tabla 2, Apéndice I) orientando directamente a estudiantes que se incorporaron a la UCH vía PACE, Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa [SIPEE], Extranjeros, Beca Excelencia Académica [BEA], Deportistas Destacados, Ingreso Especial Artes, Convenio Étnico, Equidad de Género y Escuela de Desarrollo de Talentos [EdT].

La descripción de los resultados encontrados y analizados hasta ahora, indican que los estudiantes aprendieron a reconocer los principales factores que interfieren en las situaciones académicas y de manera complementaria, a abordar estratégicamente los contenidos de sus carreras de origen por

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

medio de diferentes herramientas y técnicas, siendo capaces de identificar y reorganizar la información, construyendo productos de aprendizajes personales. Lo anterior se sostiene y explica desde los promedios (Tabla 3) que entregan las valoraciones que realizaron estos mismos a través de la encuesta, arrojando como principales fortalezas del programa el desempeño del profesional participante (tutor), destacando calidad y claridad de las intervenciones por vía U-cursos o por mail, resolución de dudas y respuesta a consultas, junto con la bibliografía y material de apoyo, rescatando la utilidad y pertinencia de los textos, artículos o videos referidos cargados en la plataforma. Todos los elementos presentan una evaluación en o sobre el seis, sin producirse diferencias estadísticamente significativas. En términos de aprendizaje, lo anterior supone fortalecimiento y desarrollo de habilidades de autovaloración, autocontrol y equilibrio desde las vivencias y reconocimiento de las características propias del estudiante que le posibilitan comprender su propia realidad académica.

Tabla 3: Resultado encuesta de satisfacción.

Aspecto	Propósito	Metodología	Contenido	Evaluaciones	Desempeño profesional	Bibliografía	Ambiente
Promedio	6,1	6,1	6,3	6,0	6,7	6,7	6,4

(Fuente: Elaboración propia).

Ahora bien, todos los resultados adquieren mayor relevancia desde las opiniones entregadas por los propios estudiantes, reconociendo que los aspectos positivos de la TV corresponden a: “*los contenidos y los foros*” porque “*contenían información necesaria*”, que se entregaba “*de una manera muy clara y concisa*”, pudiendo “*compatibilizar con los tiempos*”, “[logrando] *acercar a cualquiera al curso por su inmediatez y claridad*”. Una participante del programa de orientación declara:

“Me ayudó a mejorar mi método de estudio ya que pude replantearme cómo ser más productiva y en qué aspectos mejorar a la hora de estudiar y sintetizar lo aprendido”

De la misma forma los estudiantes comunican los elementos negativos, evaluando el involucramiento de los propios compañeros, indicando que “*la poca participación de los inscritos decae con el paso del tiempo*” Frente a ello, los estudiantes entregan posibles soluciones, señalando:

“Me gustaría que exista más filtro al escoger alumnos que quieran dar el curso, que estén verdaderamente dispuestos a responder y a trabajar en conjunto, esto podría determinarse viendo qué tan constantemente intentan responder en los cursos de esta clase que se han inscrito. Mientras más respondan, más nutritivo se vuelve el curso”.

A su vez, evalúan los aspectos relacionados a la edición de los recursos audiovisuales, argumentando que “*el juego de las cámaras me desconcentraba mucho, ya que esperaba que la cámara siguiera al mismo tiempo la vista*”. Como solución declaran que “*podrían mejorar [los videos] e ir más sincronizados había una cámara con la cual se perdía o bajaba la calidad de audio*”.

Ante estos testimonios y para cerrar este punto, es provechoso manifestar que estos resultados animan al equipo a continuar trabajando arduamente para afianzar los aspectos positivos y reformular los elementos que no están produciendo los efectos deseados, impulsando a mejorar constantemente las prácticas educativas orientadas al aprendizaje autorregulado.

4. Conclusiones

4.1 Contribuciones

Todo lo codificado hasta aquí indica que la TV entrega una solución educativa a los cupos de admisión especial, intentando aportar a que la equidad no sólo se produzca en el acceso a la ES, sino que, posibilite la permanencia y el egreso de los estudiantes. Frente a los antecedentes ofrecidos en un principio y confrontándolos con los resultados, es evidente que el modelo instruccional que se

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

utiliza sitúa al programa como una estrategia de acompañamiento para el aprendizaje, facultando visibilizar —por parte del estudiante— las habilidades y desafíos a desarrollar y enfrentar, por medio del reconocimiento de vivencias personales como también colectivas, basadas en aprendizaje autónomo y colaborativo. La experiencia piloto de AyE exhibe la utilidad y pertinencia de los contenidos en el dinamismo del actual escenario de la ES. Paralelamente, la viabilidad del programa se fundamenta en la fluidez y grado de interacción que aporta al estudiante, enmarcándose como una experiencia destinada a ampliar la oferta de formación y atender las necesidades de cobertura geográfica y las limitaciones de tiempo y espacio, promoviendo la gestión y autogestión del conocimiento.

4.2 Proyecciones

Este trabajo permite una coyuntura para comenzar a posicionar a la TV como un programa sólido de orientación, avivando a que esta oportunidad se transforme en un Curso de Formación General [CFG], puesto que, AyE se alinea con las competencias genéricas sello que promueve la UCH en su nuevo Modelo Educativo (2018b), referidas a la Capacidad crítica autocrítica y a la Capacidad de comunicación oral y escrita, habilitando al estudiante a autorregular los procesos que inciden en el aprendizaje lo que favorece las tasas de retención. Resulta óptimo, además, ampliar la cobertura a todos los estudiantes que inician su periodo académico, sin disgregar vía de admisión, quedando pendiente, como desafío, aumentar de 13 a 20 secciones de trabajo para que el programa confluya como experiencia transversal a más de 200 estudiantes en el próximo periodo. Las oportunidades de la TV son múltiples y diversas, pero a la vez, se tiene consciencia que los desafíos son una fuente más para aprender abriéndose al diálogo permanente y al constante cambio en pos de búsquedas atingentes al fenómeno del abandono.

Apéndice I

Tabla 2: Detalle de recursos construidos.

Módulo	Recursos	Cantidad	Visualizaciones o descargas	Extensión
Planificación y organización académica con 66 inscritos y seis secciones creadas.	Videos, Guías de aprendizaje, Infografías y E-actividades.	12	168 visualizaciones de videos y 427 descargas de materiales complementarios.	Videos desde 6:19 a 9:54 minutos. Guías de aprendizaje desde 3 a 8 páginas. Infografías y E-actividades de 1 a 3 páginas.
	Foros	42	91 respuestas	
Estrategias y técnicas de estudio con 52 inscritos y cuatro secciones creadas.	Videos, Guías de aprendizaje, Infografías y E-actividades.	14	113 visualizaciones de videos y 428 descargas de materiales complementarios.	Videos desde 4:20 a 6:25 minutos. Guías de aprendizaje de 10 páginas. Infografías y E-actividades de 1 a 2 páginas.
	Foros	23	116 respuestas	
Manejo de las emociones con 33 inscritos y tres secciones creadas.	Videos, Guías de aprendizaje, Infografías y E-actividades.	15	121 visualizaciones de videos y 271 descargas de material complementario.	Videos desde 5:10 a 9:35 minutos. Guías de aprendizaje de 10 páginas. Infografías y E-actividades de 1 a 3 páginas.
	Foros	25	64 respuestas	

(Fuente: Elaboración propia).

Referencias

Azevedo, R., Witherspoon, A.M., Strain, A.C., Burkett, C., & Fike, A. (2009). MetaTutor: A MetaCognitive Tool for Enhancing Self-Regulated Learning. AAAI Fall Symposium: Cognitive and Metacognitive Educational Systems. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2e9d/bf404d697a042b7ca1cb5ee9817b2be1fe05.pdf>

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Bautista, G., Borges, G. & Forés, A. (2006). Diseño y planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual. En: Bautista, G., Borges, G. & Forés, A. (Eds.). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. (pp.85-115) Madrid: Nancea.

Dalfaro, N., Maurel, M., & Sandobal Verón, V. (2011). El blended learning y las tutorías: Herramientas para afrontar el desgranamiento. *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/851>

Echeverría, S., Ramos, D. & Sotelo, M. (2016). Sistema de seguimiento de la trayectoria y acciones tutoriales en una IES pública. *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/950>

García, M., Enciso, M. & Estrada, A. (2015). Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L1_Ponencias/5_CLABES_paper_3.pdf

Gibelli, T. & Chiecher, A. (2012). Autorregulación del aprendizaje en entornos mediados por TIC. Una propuesta de intervención en matemática universitaria de primer año. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/23688>

Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, XXVI (104), 93-114.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: L, González.

Mauna, P. (2013). Capítulo I. Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En: Irigion, M., del Valle, R. & Ayala, M. Constanza. (Eds). *Acceso y permanencia a la Educación Superior: sin apoyo no hay oportunidad*. (pp.15-52). Santiago: AEQUALIS, Foro de Educación Superior.

Miranda, F. (2016). *Análisis del comportamiento espacial de los resultados PSU (proceso de admisión 2016)*. Santiago: F, Miranda. Recuperado de <http://www.techo.org/paises/chile/wp-content/uploads/2017/08/CIS22-Miranda.pdf>

Munizaga, F., Cifuentes, M., & Gabriele, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671/2407>

Prieto, B. & Escobar, J. (2015). Mediaciones tecnológicas como instrumento de reducción de la deserción universitaria: la experiencia de implementación de herramientas de apoyo virtual en la Universidad La Gran Colombia. *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1169>

Sánchez, L., & Melo, A. (2016). El programa de tutorías en el proyecto “clase virtual de matemática y tutorías”. *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1074>

Sierra, I. (2015). Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en entornos virtuales y duales en educación superior. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/4614>

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Universidad de Chile. (2014a). *Política de Equidad e Inclusión*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2014b). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.

Universidad de Chile. (2016). *Estudio de Deserción de Primer Año Universidad de Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.

Universidad de Chile. (2018a). *Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2018. Análisis Global Universidad de Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.

Universidad de Chile. (2018b). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ACOMPañAMIENTO ENTRE PARES: UN FACTOR ESENCIAL PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

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

Soledad Barrera Muñoz
Universidad Católica del Maule – Talca – Chile
zolebarram@gmail.com

Resumen. La escritura en las disciplinas requiere para los estudiantes universitarios la adquisición de saberes y el desarrollo de competencias más complejas, que involucran no solo el conocimiento teórico, sino también nuevas ideas, pensamiento crítico y un análisis profundo de los distintos tipos de discurso propios de las carreras a las que se están incorporando. Es, a partir de este contexto, que la Universidad Católica del Maule (UCM), ubicada en la séptima región (Chile) instala, en el año 2015, el Programa de Alfabetización Académica (A+A) cuyo objetivo es acompañar al estudiante de los primeros años en el proceso de adquisición de un conjunto de estrategias cognitivas y conocimientos lingüísticos necesarios para interpretar y producir textos de estudio en sus respectivas disciplinas.

El presente trabajo se iniciará presentando el programa de Alfabetización Académica, sus características y objetivos, considerando aportes teóricos fundamentales (Charles Bazerman; Paula Carlino; Estela Moyano) con relación a la lectura y escritura en la universidad. En su metodología se describirá la experiencia vivida por una estudiante de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UCM, ingreso 2013, quien se desempeñó en el programa, inicialmente como Tutora de escritura y posteriormente, luego de su egreso y titulación en el año 2017, como Docente Colaboradora, apoyando a estudiantes de distintas pedagogías.

En cuanto a su participación, se destacará la relación simétrica (en apariencia) que mantuvo con los estudiantes al ser acompañados por un par que, al igual que ellos, conoció y supo cómo lidiar con los diversos aspectos y dificultades que implican los primeros años universitarios. Finalmente, esta presentación se referirá, de modo general, a los resultados obtenidos en algunas de las carreras que durante estos años fueron y son parte del programa A+A, evidenciados en las mejoras de las calificaciones alcanzadas en cada uno de los módulos apoyados. Sin embargo, el principal logro que se rescatará en este trabajo será la valoración que los estudiantes hacen del proceso de acompañamiento, por el sentido y significación que le atribuyen al ser acogidos por un par, que no solo conoce las problemáticas a las que deberán enfrentarse, sino que también los entiende, que empatiza con ellos en el gran desafío educativo que recién comienza y cuyo apoyo puede determinar su permanencia o deserción del mismo

Descriptorios o Palabras Clave: Alfabetización académica, tutorías, estudiantes de primer año, permanencia.

1. Introducción

Leer y escribir son habilidades que se desarrollan durante la etapa de formación escolar, pero es en el ámbito de la educación superior donde se ponen a prueba, evidenciando que se requiere de ayuda y mucha práctica para lograr dichas destrezas. Es en este contexto, donde la escritura en las distintas disciplinas exige de los estudiantes la adquisición de saberes y el desarrollo de competencias, que involucra no solo el conocimiento teórico, sino también nuevas ideas, pensamiento crítico y un análisis profundo de los distintos tipos de discurso propios de las carreras a las que se están incorporando.

Para el estudiante universitario la experiencia de aprendizaje le resulta cada vez más compleja, ahora no basta con leer o escribir como solía hacer, o recurrir a la memorización y repetición de conceptos o contenidos asociados, que le permitían salvar la situación. El contexto académico al que se enfrenta es distinto y se transforma en un factor determinante, pues aprender en la universidad no es un logro asegurado y dependerá no solo de lo que haga el aprendiz, también de las condiciones que los docentes ofrecen, al igual que de las oportunidades que brindan las instituciones, con el claro objetivo de que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. (Carlino, 2005)

Frente a este desafío, que pone en jaque las competencias del estudiantado, esta ponencia dará a conocer cómo la Universidad Católica del Maule (UCM), ubicada en la séptima región (Chile), instala en el año 2015, el Programa de Alfabetización Académica (A+A), enfocado en acompañar al estudiante de primer año. Junto con ello, se presentarán algunos de los resultados obtenidos en las carreras acompañadas, evidenciando las mejoras en el rendimiento académico.

El objetivo de esta presentación es destacar, mediante la experiencia de una estudiante de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UCM, ingreso 2013, quien se desempeñó en el programa, inicialmente como Tutora y posteriormente, como Docente Colaboradora, que la efectividad del acompañamiento se debe a la valoración y sentido que los estudiantes le otorgan al ser guiados por un par, que supo cómo lidiar con los diversos aspectos y dificultades que implican los primeros años, siendo este factor esencial y determinante para la permanencia en la educación universitaria.

2. Programa de Alfabetización Académica

El concepto de Alfabetización académica es definido como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como de las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.13) Esta definición aclara que es necesario enseñar a leer y escribir a nivel superior, independientemente de que se haya aprendido en los primeros años de escolaridad, ya que el cambio de contexto transforman la lectura y escritura es un gran desafío comunicativo para los estudiantes.

De manera más específica, según Navarro (2018, p. 14), para poder transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas que le permitan analizar, sintetizar, relacionar la información; desarrollar hábitos académicos críticos, para ello deberán saber utilizar el diccionario, hacer una ficha, tomar apuntes, o usar herramientas informáticas. De igual manera, deberán enfocarse en habilidades metacognitivas y de autorregulación, para monitorear el propio aprendizaje, identificando errores, debilidades y fortalezas, siendo esencial considerar las habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Es un hecho, el estudiante universitario debe ser alfabetizado académicamente y las instituciones deben preocuparse de esa realidad. De esta manera y guiados por esa premisa es que en el año 2015, desde la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación surge el Programa de Alfabetización Académica, conformado por la Coordinadora, Docentes Colaboradores y Tutores de escritura. Su objetivo general es acompañar al estudiante de la Universidad Católica del Maule en su proceso de adquisición de estrategias cognitivas y conocimientos lingüísticos necesarios para interpretar y producir textos de estudio.

2.1 Modalidad de trabajo

Previo al inicio de cada semestre, la Coordinadora de A+A se comunica con los Directores de Escuela de distintas carreras interesadas, para definir su participación en el programa y decidir la actividad curricular que será acompañada.

En su modalidad realiza cursos de escritura disciplinar, planificados con la finalidad de enseñar y aplicar estrategias de lecto-escritura que permitan al estudiante enfrentar las exigencias del módulo. Estas instancias deben cumplir con los siguientes aspectos:

- **Responsables de la ejecución:** La hora A+A es dictada por un Docente Colaborador, estrechamente coordinado con el Académico UCM a cargo de la actividad curricular, y será apoyada además por un Tutor colaborador de escritura.
- **Ubicación del curso en la malla:** El curso debe estar ubicado dentro de los primeros cuatro semestres de la formación.
- **Requisitos de Asistencia:** Para asegurar el logro de los resultados, es fundamental la participación activa del estudiante en su proceso formativo. Por ello, se exigirá un 70% (primer año) y un 60% (segundo año) de asistencia a las actividades propias del curso.
- **Foco del programa:** Este apoyo a los estudiantes se orienta a la lectura y producción de géneros académicos propios de la disciplina.
- **Sobre la evaluación:** La evaluación de A+A corresponde al 15% o 20% de la actividad curricular completa.

2.2 Metodología

Para hacer referencia a la metodología utilizada en el programa, cabe mencionar que una vez definido el módulo que será acompañado durante el semestre, la Coordinadora de A+A elabora un registro de “Programación de Actividades” en el que se indican las carreras que participarán, las actividades curriculares que serán acompañadas y los Docentes Colaboradores, como los Tutores que participarán en la implementación. Será responsabilidad de los Directores de Escuela gestionar los horarios y salas de clases para la ejecución del programa e informar al Coordinador A+A de estos recursos.

Antes de iniciar cada semestre, la Coordinadora del Programa convoca a una reunión de coordinación a los Docentes Colaboradores y Tutores que participarán. El objetivo de esta reunión es la asignación de las carreras que serán acompañadas, informar sobre la cantidad de secciones (si las hubiera), como también, la designación de los respectivos tutores para apoyar al docente colaborador; además de la planificación del trabajo académico a desarrollar.

Posteriormente, cada docente colaborador propiciará una reunión de coordinación con el docente responsable de impartir el módulo que se acompañará, con el fin de conocer el programa de estudio, las unidades de aprendizaje, los contenidos asociados y los tiempos asignados, que permitirán decidir qué habilidades se reforzarán y mediante qué instrumentos se evaluarán.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Una vez que las clases del módulo se inician, el programa A+A se enfocará en entregar y desarrollar estrategias de comprensión lectora, competencia oral o escritura disciplinar, en coordinación a las unidades de aprendizaje y los contenidos revisados anteriormente.

Cada una de las clases realizadas deberá quedar respaldada a través de un Registro de asistencia, controles que son digitalizados para su posterior análisis. Asimismo, al finalizar el semestre, el Docente Colaborador deberá registrar en una planilla las notas obtenidas por los estudiantes, en las diversas instancias de evaluación planificadas, las que también serán analizadas en el balance semestral del programa.

2.3 Tutores pares

Entre los participantes y colaboradores del programa A+A, surge la figura del Tutor par, que al igual que los tutorados, son estudiantes regulares, pero de cursos superiores y provenientes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

La Coordinadora del Programa, a fines de cada semestre, extiende una invitación a algunos estudiantes de Pedagogía en Lenguaje, destacados por sus trabajos y competencias lingüísticas, para ser seleccionados y formar parte del Programa A+A. Los postulantes son entrevistados por la Coordinadora, quien les presentará el programa y las funciones a desarrollar. Posteriormente, les solicitará la escritura de un ensayo argumentativo, a partir de la lectura de un texto académico, el que será evaluado con una rúbrica construida para la instancia.

Una vez que los estudiantes son seleccionados, participan de un proceso de inducción a cargo de dos tutores colaboradores con amplia experiencia. De esta manera, los estudiantes quedan calificados para desempeñar la labor descrita, la que es remunerada por la universidad, cuyo pago puede estar a cargo del Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP) o ser considerada como beca laboral.

Los tutores pares trabajan directamente con el Docente Colaborador y participan de reuniones quincenales con la Coordinadora, las que son instancias de formación, discusión de situaciones emergentes y revisión de material didáctico.

Los tutores trabajan en el aula junto al docente colaborador, pero además disponen de un horario de atención definido para atender durante la semana las consultas o prestar apoyo a los estudiantes acompañados.

Es en esta instancia que se destaca la experiencia vivida por una alumna de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación que ingresó en el año 2013 y fue parte del programa A+A, inicialmente como Tutora y posteriormente, como Docente Colaboradora. La relevancia de este caso evidenció lo significativo que es para los estudiantes ser acompañados por un par, independiente de la brecha generacional que los separó, porque no solo se sienten apoyados en sus debilidades académicas, sino también, comprendidos, pues ambos eran estudiantes que se enfrentaron a las mismas dificultades que implica el ingreso y permanencia en la universidad.

En el acompañamiento entre pares resuelta esencial estrechar lazos de confianza, resguardando la relación tutor/tutorado, pues facilita y predispone positivamente al estudiante a recibir el apoyo necesario, fortaleciendo las competencias comunicativas que les permitirán comprender, interpretar y producir textos en el ámbito académico de las distintas disciplinas.

3. Resultados obtenidos

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

De acuerdo al procedimiento del programa A+A, al finalizar el semestre y con el fin de conocer y evaluar el impacto que provoca en las carreras que acompaña y por ende en el rendimiento de los estudiantes, es que se aplica una encuesta de percepción, que incluye no solo criterios de evaluación de las actividades realizadas en cada clase, sino también del desempeño del o la Docente Colaborador(a) y del Tutor(a) de escritura. Dicha información es analizada y procesada para obtener información relevante que reafirma la efectividad del programa.

En esta oportunidad se comparan los resultados de tres carreras, que durante los años 2013 y 2014 aún no recibían el acompañamiento de A+A, y el cambio que se produce desde el año 2015, 2016 y 2017, cuando comienza el apoyo del programa. Los factores que se impactan no solo corresponden a las calificaciones obtenidas, sino también, a los porcentajes de aprobación del módulo.

COMPARACIÓN HISTÓRICA GENERAL (2013 a 2015)

Tabla 3

Carrera: Educación Parvularia Módulo: El educador en el sistema educativo	Factores	Sin A+A		Con A+A		
		2013	2014	2015	2016	2017
	Promedio	4,7	5,0	5,7	5,8	5,5
	Aprobado	96%	100%	100%	100%	96%
	Reprobado	4%	0%	0%	0%	4%
	Total Estudiantes	94	51	37	50	112

Tabla 1

Carrera: Ped. en Educ. Física Módulo: Práctica Observación I	Factores	Sin A+A		Con A+A		
		2013	2014	2015	2016	2017
	Promedio	5,6	4,9	4,4	5,9	5,0
	Aprobado	96%	94%	91%	97%	100%
	Reprobado	4%	6%	9%	3%	0%
	Total Estudiantes	84	81	170	90	92

Tabla 2

Carrera: Educación Especial Módulo: Práctica Integrada del Entorno Sociocultural de la Escuela II	Factores	Sin A+A		Con A+A		
		2013	2014	2015	2016	2017
	Promedio	6,1	6,4	6,0	6,4	6,1
	Aprobado	98%	100%	100%	100%	100%
	Reprobado	2%	0%	0%	0%	0%
	Total Estudiantes	50	54	60	62	90

Los resultados confirman un cambio significativo en los distintos factores, destacándose en la tabla 2, una calificación mínima de 4,9 y una máxima de 5,9, alcanzando a lograr un punto completo de superación.

En cuanto al porcentaje de aprobación, las tablas en general suben sus porcentajes, fluctuando entre el 96% y 100% de logro, destacándose el caso de la tabla 3 que mantiene un 100% de aprobación durante los tres años.

Respecto a la cantidad de estudiantes ingresados el año 2013, frente al año 2017, se evidencia un incremento en cada una de las carreras. Resultando que en Educación Parvularia, Tabla 1, se presenta un 18% de aumento, a diferencia de Pedagogía en Educación Física, Tabla 2, con tan solo un 8%,

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

destacándose la carrera de Educación Especial, con una diferencia en el ingreso que alcanza un 40% entre los años mencionados.

Entre las encuestas respondidas durante el primer semestre del año académico 2018, se aprecian dos criterios en particular, en que se evidencia la importancia atribuida a la relación que se genera en el acompañamiento, ya sea en las muestras de respeto que el docente tiene a sus estudiantes, como en la disposición del tutor(a) para acompañar el aprendizaje del tutorado. Así lo especifican las tablas que se adjuntan.

Tabla 4. TABLA DE FRECUENCIA

Criterios	El respeto del(a) docente hacia mi persona.			La disponibilidad del(a) tutor(a) para acompañar mi aprendizaje.		
	Favorable	Muy favorable	Total	Favorable	Muy favorable	Total
Ped. Gral. Básica Curicó	5,0 %	95,0 %	100 %	21,7 %	68,3 %	90,0 %
Ped. Gral. Básica Talca	17,8 %	77,8 %	95,6 %	31,1 %	57,8 %	88,9 %
Ped. Educ. Física Talca	20,8 %	68,3 %	89,1 %	41,6 %	41,6 %	83,2 %
Educ. Parvularia Curicó	12,8 %	85,1 %	97,9 %	19,1 %	53,2 %	72,3 %
Educación Especial Talca	7,9 %	92,1%	100 %	20,2 %	77,5%	97,7 %
Trabajo Social Curicó	23,1 %	57,7 %	80,8 %	30,8 %	44,2 %	75,0 %

El valor del respeto lo vivencia el tutorado no solo en el trato recibido por el docente, sino también al considerar su individualidad y los ritmos con que vive su propio proceso de aprendizaje. Los rangos de porcentajes totales fluctúan entre el 80,8 % y 100 %.

Respecto a la disponibilidad del tutor(a) durante el acompañamiento del aprendizaje del tutorado, la tabla 4 arroja unos porcentajes similares al factor anterior, cuyo resultado demuestra la importancia que le atribuye el estudiante a la relación empática que surge entre los pares, complicidad que refleja un recorrido en común de quienes aceptaron la “*bienvenida a las culturas académicas.*” (Carlino, 2005)

4. Conclusiones

La lectura y escritura en la universidad son habilidades que predominan en el quehacer de un estudiante, desde su primer año, poniendo a prueba su comprensión, análisis, pensamiento crítico o conocimiento teórico, que resulta fundamental ser alfabetizado académicamente. Las instituciones de educación superior se han hecho cargo de esta problemática, que genera en muchos casos, la deserción universitaria, debido a que el estudiante en su primer año se enfrenta a un gran desafío, que sin el apoyo necesario, difícilmente logrará enfrentarlo y adquirir las estrategias y conocimientos lingüísticos que le permitan interpretar y producir textos de estudio.

El acompañamiento que ha permitido superar esta brecha es el Programa de Alfabetización Académica, que se instauró en la Universidad Católica del Maule desde el año 2015, cuya clave radica en enfocarse en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades mencionadas, considerando la

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

lectura y escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos y contenidos de cada disciplina. (Carlino, 2005)

La efectividad del programa A+A, respecto del impacto que provoca en las carreras acompañadas, se evidenció en la respuesta de los propios estudiantes, ante la atención, conocimiento y apoyo recibido por parte de los docentes, que por consecuencia les permite mejorar el rendimiento, subir las calificaciones y adquirir las habilidades requeridas al género discursivo que predomina en sus respectivas disciplinas, llevándolos a la aprobación del módulo.

En el acompañamiento recibido, los tutorados demuestran preferencia al apoyo que proviene desde un par, de un igual, que lo predispone favorablemente al aprendizaje. En este caso en particular, son tutorados por una estudiante que indiferentemente del rango etario que los separa, a su vez los acerca y rompe la asimetría generacional, priorizándose el cumplimiento de metas y desafíos propuestos, asegurando la permanencia en la universidad.

Referencias

Alzari, I., Navarro, F. ... [et.al.] (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://centrodeescritura.uandes.cl/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades/>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Católica del Maule. (2017). *Documento del Sistema de Gestión de calidad. Procedimiento Gestión de Calidad*. Centro de Tutorías. Departamento de aseguramiento de la calidad. Talca: Ucm

Universidad Católica del Maule. (2018). *Análisis resultados 2017. Programa de Alfabetización Académica*. Centro de apoyo al aprendizaje. Talca: Ucm

Universidad Católica del Maule. (2018). *Conjunto de datos 2017*. Centro de apoyo al aprendizaje. Talca: Ucm

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERINCIAS EDUCATIVAS: UNA BASE PARA RESIGNIFICAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE TUTORES PARES

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

Barbosa-Chacón, Jorge Winston
Universidad Industrial de Santander, Colombia
jowins@us.edu.co

García Vera, Germán
Universidad Industrial de Santander, Colombia
gegave@us.edu.co

Ayala Pimentel, Jaime Otoniel
Universidad Industrial de Santander, Colombia
jayala@us.edu.co

Resumen. Se socializan resultados de un proyecto adelantado por un grupo de investigación colombiano, en donde se propende por la actualización y el mejoramiento de los procesos de cualificación de Tutores Pares (TP). En el proyecto se trazó como objetivo el gestionar una dinámica participativa que, en función del cambio permanente y el trabajo conjunto, permitiera la reflexión crítica de las experiencias formativas de una Escuela de Tutores (ETP). El marco teórico responde a: La investigación en educación desde el paradigma cualitativo, la valoración colectiva de procesos de formación, la “Tutoría entre pares” o “Per Tutoring” como una estrategia universitaria para reducir la deserción, y la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE). Metodológicamente se adelantaron tres fases: i) Una revisión y análisis documental sobre SEE; ii) La deducción de hallazgos de conocimiento procedimental sobre SEE y iii) Una formulación de un proceso de SEE como estrategia de seguimiento y observación. El principal resultado del estudio es la formulación de una propuesta metodológica para sistematizar experiencias de formación de la ETP. De esta propuesta se emiten valoraciones sobre su importancia, a partir de la dinámica del contexto educativo y de su aplicación. El estudio brinda aportes a los interesados en el tema del abandono en la educación superior, al disponer de una estrategia colaborativa para cuando se tiene como horizonte la transformación de los procesos de cualificación de TP.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutor par, Formación de tutores pares, Sistematización de experiencias educativas, Educación Superior.

1. Introducción.

La tutoría entre pares se define como aquellas experiencias en que los estudiantes tienen oportunidades de enseñar y aprender mutuamente y, a la vez, de reducir la posibilidad de abandono escolar. Para su fortalecimiento se suelen desarrollar procesos de formación encaminados a favorecer el cumplimiento de los roles involucrados, en particular los del TP (Durán y Flores, 2014; Massa, Silva & Pirro, 2014).

En materia de estructuras de formación de TP, se han realizado estudios en donde se hace evidente una marcada heterogeneidad, la cual va en consonancia con el objetivo de las mismas. En ello, las temáticas, talleres, módulos o sesiones de formación, han sido los referentes particulares de la formación pretendida, emanando la necesidad de valorar dichos procesos formativos (Santiago, 2011; Massa, Silva & Pirro, 2014; Espinosa, González y Retamal, 2015; Fuentes y Venegas, 2017; Durán y Flores, 2014).

Desde el escenario de la formación de los TP, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar un proceso de SEE en el programa de ETP de la Universidad Industrial de Santander (UIS) en Colombia, bajo la lógica de la generación de aprendizajes y la construcción de conocimiento, en beneficio de la calidad del programa y su horizonte de intervención formativa.

En correspondencia con dicho propósito, diseñar una propuesta metodológica para sistematizar experiencias de formación de la ETP, respalda la importancia del estudio aquí socializado toda vez que, con este esquema se dispone, de una manera asertiva, de un procedimiento para actualizar y mejorar la formación adelantada, la cual siempre tendrá como meta el contribuir con la reducción de la deserción académica.

2. Marco referencial.

2.1 El programa de ETP de la UIS.

La ETP-UIS es un espacio o programa de formación semestral, y está encaminado a contribuir con las apuestas institucionales por reducir la deserción estudiantil. Así, la ETP traza como metas: i) Desarrollar habilidades para desempeñar el rol; ii) Aprender diversas estrategias educativas y herramientas metodológicas; iii) Desarrollar pensamiento complejo y la capacidad de realizar aprendizajes significativos; iv) Favorecer el despliegue del potencial cognitivo y el logro de metas académicas y v) Reforzar la comprensión de responsabilidades (Barbosa-Chacón *et al*, 2017). En este programa, la formación es orientada por un grupo de profesores (facilitadores) de las diferentes instancias institucionales. La formación tiene como horizonte que el TP se convierta en un gestor del proceso de formación de los tutorados, mediante el desarrollo de aprendizaje colaborativo, la creatividad y la vivencia de valores como la solidaridad y el respeto, aportando de esta forma al mejoramiento del rendimiento académico y, por ende, a garantizar la retención y graduación.

Los “Ejes nucleares” de la ETP son su *Metodología de trabajo* y los *Módulos* que lo estructuran. Los módulos son: i) Misión UIS y Generalidades de la ETP-UIS; ii) Rol del TP; iii) Competencias Informacionales y plataforma Moodle; iv) Factores que influyen en el aprendizaje; v) Estilos de aprendizaje y procesamiento de la información; vi) Modificabilidad cognitiva y aprendizaje mediado; vii) Aprendizaje colaborativo; viii) Mapas conceptuales; ix) Aprendizaje basado en problemas y x) Teoría enfocada al aprendizaje. Todos estos módulos se diseñan e implementan con el objetivo de formar a los TP para que, cada vez, sea más efectiva su intervención ante la apuesta de reducir el índice de repetición, de reprobación y, por ende, el índice de abandono escolar.

2.1 Marco conceptual y teórico.

Tomó como referentes a cinco tópicos asociados de manera directa y son: i) La investigación en educación desde el paradigma cualitativo (Restrepo y Tabares, 2000; Petty, Thonson & Stew, 2012). Aquí se centra el interés en acceder a las experiencias y los datos en entornos naturales, dando lugar a la expresión de las peculiaridades de los mismos; ii) La valoración colectiva de procesos de formación (Morin, 2003; Levy, 2004; Scolari, 2005). Implica la generación del aprendizaje sobre la experiencia y toma como base los diferentes puntos de vista sobre las situaciones creadas en la conjunción de condiciones curriculares y extracurriculares; iii) El fundamento educativo particular, es decir, la “Tutoría entre pares” o “Per Tutoring” (Cardozo & Forero, 2009; Dufrene *et al*, 2010). Esta estrategia también denominada “aprendizaje entre iguales”, se define como aquellas experiencias en que los estudiantes tienen oportunidades de enseñar y aprender en doble vía, tanto la formalidad como en la informalidad de los procesos educativos; en ello se propicia la capacidad de compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre los participantes, promoviendo el aprendizaje interdependiente o mutuo y, en especial, el reducir las posibilidades de abandono escolar. Desde este horizonte, la tutoría entre iguales promueve el aprendizaje del educando que asume el rol de “tutor” y, a la vez, el de su compañero, con rol de “tutorado”, ya que aprende al recibir la ayuda. Así, la tutoría entre iguales se caracteriza por el desarrollo de estos roles (Durán y Flores, 2014) y iv) El marco teórico y procedimental de la SEE (Barbosa-Chacón, *et al* 2015), como base para explorar contextos y explicar la realidad subjetiva que subyace en las acciones de las prácticas (Restrepo y Tabares, 2000).

3. Metodología.

Metodológicamente se adelantaron tres fases así: i) Revisión y análisis documental sobre SEE, siguiendo los lineamientos de Barbosa-Chacón, Barbosa & Rodríguez (2013). Esta revisión se caracterizó por su particular correspondencia con el problema e intereses de investigación y con la naturaleza del proceso de sistematización pretendido. Aquí, los procesos de interpretación, crítica y argumentación, fueron pilares para facilitar la creación de inferencias y relaciones (Delgado, Forero, 2004); ii) Deducción de hallazgos de conocimiento procedimental sobre SEE, lo cual permitió la determinación de indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. De ello, se realizó un estudio bibliométrico acerca de la literatura del tópico Sistematización de Experiencias, con el fin de identificar los elementos estructurales, además de asuntos de investigación que permitieran orientar estudios sobre prácticas educativas. Ver detallado en Barbosa-Chacón y Barbosa (2017); Villamizar & Barbosa-Chacón (2017) y iii) Formulación de un proceso de SEE como estrategia de seguimiento y observación para la ETP.

4. Resultados.

El trabajo de formular una estructura de SEE para la ETP, tomó como base el análisis categorial realizado sobre la literatura, e implicó un ejercicio de contextualización de los hallazgos en la misma lógica en que se asume una sistematización, la cual desde Hleap (2008) y Sánchez (2010) es una reflexión sobre un proceso concreto y con sentido particular. Esto implicó que, los hallazgos y orientaciones fueran objeto de contextualización y resignificación en el programa de ETP, al tomar como base los referentes teóricos de la estrategia y el sentido de las prácticas educativas, los roles y la naturaleza de los ejes nucleares de la ETP. Así, en la siguiente tabla se presentan los elementos estructurales que fueron construidos para el proceso de SEE para la ETP:

Tabla 1. Fases del proceso de SEE de la ETP

Consideraciones generales.

- La participación de los agentes educativos dependerá de la cobertura del programa, de las necesidades de sistematización y del tiempo disponible.
- Todo proceso de SEE estará respaldado, no solo por el nivel directivo del programa, sino también por una instancia interna o externa de fomento y apoyo a la investigación.
- Se traza, como meta colectiva, que las experiencias educativas sean registradas en el momento en que se viven, durante el desarrollo del proceso de formación de la ETP.
- Disponer de un cronograma para el proceso de SEE. Implica definir tiempos para el registro, la recolección de datos y el análisis.

Talento Humano

Coordinador. Responsable de liderar el proyecto, así como de visionar y ejecutar la sostenibilidad del mismo. Ha de pertenecer al grupo de profesores que lideran la formación en la ETP.

Grupo base. Equipo promotor del proyecto de SEE. Está integrado por el coordinador y los demás profesores que orientan la formación en la ETP. A este equipo se suma la participación de un investigador social.

Asesor externo. Investigador con experiencia en SEE y que, temporalmente, oficia como par ante el desarrollo y prospectiva del trabajo de sistematización.

Auxiliares. Agentes educativos que participan en el desarrollo del proceso, desde el apoyo logístico.

Cualificación del talento humano.

- El liderazgo de la formación estará a cargo del coordinador general
- La meta de formación será la apropiación teórica (concepto, enfoque y justificación) y metodológica (momentos) del proceso de SEE de la ETP.
- La cualificación se debe adelantar antes de iniciar cada proceso formativo, y deberá garantizar la participación de los nuevos agentes educativos. La logística de trabajo estará centrada en el desarrollo de conversatorios-talleres y en modalidad b-learning.

Diseño del proceso de SEE

Los elementos aquí presentados responden a un horizonte global de un proceso de SEE con periodicidad semestral.

Objetivo: Favorecer la calidad académica del programa de ETP, a partir de la construcción colectiva de conocimiento que emerja de las experiencias formativas.

Objeto: Las experiencias educativas que basarán la sistematización estarán asociadas a las localidades y procesos formativos que sean seleccionadas para tal fin.

Eje: ¿Qué evidencias de variación emergen de las experiencias educativas, y que son fuente para la toma de decisiones y la actualización de los ciclos formativos del programa de ETP?

Resultados esperados: Desde el objetivo y objeto, los resultados se centran en obtener aportes para transformar las propuestas formativas de la ETP. Adicional, y como proyecto de investigación, es factible comprometerse con lo siguiente: i) En cuanto a generación de conocimiento: Además del informe de sistematización semestral que alimente una base de datos de consulta abierta, es factible asumir el compromiso de publicar en revistas indexadas; ii) En cuanto al fortalecimiento de capacidades del talento humano: Vinculación de trabajos de grado de estudiantes de pregrado o postgrado. De igual manera, es asumible el compromiso porque el equipo base esté articulado y participe de una red académica y iii) En cuanto a la apropiación social del conocimiento: Desarrollo de actividades de divulgación al interior de la comunidad universitaria y la participación en eventos académicos en calidad de ponente.

Registro de experiencias

El diario. Recurso abierto para los participantes en cada uno de los módulos y representa el instrumento para recoger la expresión de los agentes de su experiencia cotidiana. La estructura de registro incluye fecha, hora y dos preguntas específicas: ¿qué pasa? y ¿qué se piensa sobre lo que pasa? Esta orientación abierta se fundamenta en la importancia de recoger, con el mayor detalle posible, la experiencia tal y como se vive sin parcializarla. Entre mayor riqueza en expresiones, mayor será el grado de comprensión que podrá arrojar el análisis de la información.

La LMS. Recurso en que queda registrada la vivencia de cada uno de los módulos, es decir, las huellas del proceso educativo (Comunicaciones, interacciones, elaboraciones).

Comunicaciones de soporte: Representan los canales asincrónicos de soporte tipo académico, administrativo y tecnológico brindados a los TP.

Registros complementarios. Tienen presencia de acuerdo con las necesidades de registro, los cuales permiten contar con información adicional. Para tal efecto, podrían considerarse como estrategias: Memorias de las reuniones del equipo base, entrevistas a TP con bajo registro en el diario y talleres realizados con grupos focales. Igualmente se dispondrá de un cuestionario de preguntas abiertas orientado a la valoración general de experiencias.

Análisis de experiencias

Análisis individual por módulos. Este análisis toma como categorías los elementos de la propuesta formativa de cada módulo. Es el reporte individual de la experiencia y se basa en los registros del diario. Corresponde a un primer momento de análisis y reflexión de parte del facilitador respectivo.

Análisis colectivo por módulos. Consiste en la discusión entre profesores (facilitadores). Para ello se toma como base los reportes consolidados del análisis individual. Es un espacio donde los textos son puestos en común de tal manera que sea posible hacer evidente confluencias, divergencias y las diferentes versiones argumentativas de los hechos. De este análisis colectivo surge un documento (Memoria) con los aportes que el grupo hacen a cada curso y al programa de formación. Con base en este documento se inicia la transformación de las propuestas formativas (guiones) para la cohorte siguiente.

Análisis cualitativo general. Representa el análisis de todos los registros obtenidos. El trabajo analítico estará orientado, desde su inicio, por un enfoque de análisis cualitativo. Específicamente, el concepto de análisis asumido hace referencia a un acto mental de distinción y separación de las partes de un “todo” con el objeto de conocer sus elementos definitorios. De esta manera, el análisis se enmarca en el siguiente procedimiento: i) Ordenamiento y manipulación de la información en sus fuentes y resumen de datos; ii) Escritura detallada de categorías y relaciones entre éstas; iii) Refinamiento de la búsqueda de categorías centrales y iv) Texto analítico final.

Para el desarrollo de este compromiso, y dada la cantidad de información, se hará uso de herramientas software. Al respecto son siete etapas que enmarcan el proceso de análisis, cuyas características pueden ser consultadas en Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2013) y son: Gestión documental para el análisis, estructuración conceptual previa, creación de categorías núcleo, segmentación de la información automatizada, identificación de descriptores, categorización emergente, mapeo de conexiones y elaboración textual.

Interpretación y conclusiones

La dinámica del proceso de SEE del programa de ETP es tal que, las interpretaciones y conclusiones emergerán gradualmente, a partir del trabajo colaborativo del análisis de experiencias. Tomando como base el eje, las conclusiones se identificarán por las siguientes características: Aprendizajes logrados y decisiones tomadas en torno a la actualización de los ejes nucleares del programa. Igual se adquiere el compromiso por exponer los eventos significativos (positivos o negativos) que resulten del proceso de análisis y que sean una base para toma de decisiones.

Elaboración de informe
Se constituye en una memoria del proceso realizado, estará estructurado en una parte descriptiva (naturaleza general y específica del proceso adelantado durante el semestre respectivo) y otra de resultados (conocimientos, aprendizajes y conclusiones). El informe debe ser leído y alimentado por los participantes y un par externo, y seguirá el rigor de la edición de una publicación seriada institucional.
Socialización
La difusión del trabajo realizado se centrará en varias dimensiones: i) Ubicación del informe en el escenario web de la ETP (en extenso) y en formato impreso (resumen ejecutivo); ii) Realización de conversatorios con agentes educativos y iii) Construcción de publicaciones de rigor.
Implementación de resultados
El trabajo de transferencia o implementación de resultados tendrá como metas las actualizaciones de los ejes nucleares del programa. Para el caso de la metodología, ello será responsabilidad del coordinador general y del grupo base, mientras que lo relacionado con las propuestas formativas particulares, será un trabajo que asumirán los profesores respectivos. Este momento representa la finalización de un ciclo.
Sistematización de la sistematización
Esta etapa es de carácter transversal y tiene como meta la reflexión crítica y continua del proceso de sistematización mismo, con el objetivo de resignificar y fortalecer, semestre a semestre, la estrategia de observación y seguimiento. Es un compromiso paralelo que asume la dirección general y el grupo base.

Fuente: Construcción propia

Consolidada así las fases del proceso de SEE para la ETP, en la figura 1 se puede apreciar los principales momentos de la dinámica. Desde la figura se puede corroborar: i) De manera cíclica, los ejes nucleares del programa son el punto de partida y final del proceso, y quienes son el horizonte de toma de decisiones y actualización; ii) Se evidencia el compromiso por el registro y cuestionamiento continuo de experiencias; iii) Se aprecian los momentos de análisis (individual y colectivo); iv) La SEE es representación de: reconstrucción, análisis, interpretación, formación permanente y construcción del objeto de estudio y v) En armonía con el proceso formativo, juegan papel importante el tiempo, las interacciones, los actores (agentes educativos) y las diferentes dimensiones involucradas.

5. Conclusiones.

Del estudio son concluyentes los siguientes aspectos:

- En el proceso de SE son referentes metodológicos cruciales: El constante cuestionamiento sobre las prácticas, el análisis colectivo y la construcción de conocimiento.
- La apropiación y la aplicación de las fases organizativas, de desarrollo y de transferencia, se visualiza como una base asertiva para el entendimiento, siempre y cuando se haga de manera contextual para explicitar el sentido, la lógica y la dinámica de la SEE.
- Las experiencias educativas de la ETP son de tipo multidimensional (pedagógicas, administrativas, investigativas y tecnológicas). Por esto, existe una amplia gama de lógicas, racionalidades e interacciones que ofrecen ambientes para la reflexión y expresión del saber construido a partir de las prácticas de dichas dimensiones. De esta condición se deduce que, gran parte de la importancia de la metodología de la SEE radica en la articulación de las reflexiones y el análisis en tal diversidad, de cara a poder resignificar la formación de TP y, posteriormente, su incidencia con los tutorados a quienes se desean favorecer al diezmar las posibilidades de abandono.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



Figura 1. Ciclo de SEE para la ETP. Fuente: Construcción propia.

-Es evidente el valor agregado de la propuesta de SEE. Son testimonio de ello: i) En talento humano. La diversidad de participantes contribuirá con el rigor y la articulación del proceso. De otro lado, la cualificación del talento humano se proyecta con asertividad, en especial, desde su organización; ii) El diseño de la SEE. Toma una formalidad particular, al hacerse explícito el objetivo, objeto y eje en su carácter de periodicidad. Igualmente, en cuanto a los resultados esperados, éstos se proyectan de manera integral desde la visión de la estrategia y la investigación misma. Aquí toma lugar la apuesta por reducir los índices de abandono; iii) El registro de experiencias se redimensionan al comprometerse con otros de orden complementario; iv) El proceso y el análisis de experiencias educativas es de naturaleza colectiva; v) El momento de interpretación y conclusiones se enriquece con el compromiso por deducir eventos significativos; vi) La elaboración del informe y la socialización, representan momentos de proyección y vii) La sistematización de la sistematización surge como un reto de gran rigor investigativo.

-El contar con lineamientos metodológicos, brinda a los agentes educativos la oportunidad de contar con una base que da valor agregado al lenguaje común, a la cualificación y a la sostenibilidad de la dinámica de la estrategia; una estrategia que tendrá como meta el reducir la deserción estudiantil.

-El proceso propuesto es un insumo para dar claridad sobre sus etapas, los mecanismos para la generación de registros, los recursos y los procesos de análisis e interpretación. Al respecto, es claro que dichas etapas son asumibles desde una perspectiva iterativa e inferencial que rompa con cualquier linealidad.

-De manera conclusiva es factible afirmar que la valoración de la formación de los TP es de vital importancia dado que, desde allí, es factible enfocar los aspectos claves que favorecerán la intensión institucional de aportar al apoyo y acompañamiento estudiantil y, por ende, el reducir al abandono escolar.

-Se estima que la propuesta presentada sea un aporte para: i) Valorar su efectividad en la práctica, lo cual será base de futuras publicaciones y ii) Seguir en la discusión entre los interesados en hacer de la SEE una estrategia propicia para contribuir con la calidad de la formación de TP universitarios.

Referencias.

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J., Rodríguez, M. (2013). Revisión y Análisis documental para Estado del Arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la Sistematización de Experiencias Educativas. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 27 (61), 83-105.

Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa, J.C., Rodríguez, M (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII (149), 130-149.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa, J. (2017). Aspectos Metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Espacios*. 38(35), 17-37. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>

Barbosa-Chacón, J.W., Castillo, A., Casas, P., Ramírez, N., Ordoñez, G., Ayala, J., Amaya, J. y León, A. (2017). La interacción intercontexto como estrategia para fortalecer el programa de tutores pares: el caso de la Universidad Industrial de Santander (UIS) de Colombia. *Redic*. Disponible en: http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2016/06_redIC_internac_tutorias.pdf

Cardozo, C. & Forero, C. (2009). Aproximación a una experiencia Universitaria desde la tutoría entre pares. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1 (3), 128-142.

Delgado, L., y Forero, C. (2004). Estado del arte de las investigaciones sobre factores psicológicos en la cultura organizacional, realizadas en facultades de psicología de Bogotá adscritas a ASCOFAPSI (1998 -2003). *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 81-96.

Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, D., Zoder-Martell, K., McNutt, M. & Horn, D. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. Springer Science+Business Media, LLC 2010. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=4438cf2b-3244-4307-847e-7005e6b937ae%40sessionmgr4001&crlhashurl=login.aspx%253fdirect%253dtrue%2526profile%253dehost%2526scope%253dsite%2526authtype%253dcrawler%2526jrnl%253d10530819%2526AN%253d52964974&hid=4213&vid=0>

Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (1), 5-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776001>

Espinosa, E. González, M. y 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. V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la deserción superior. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1349>

Fuentes, R. y Venegas, M. (2017). Escuela de tutores; un modelo de formación de estudiantes pares para la retención y desarrollo de competencias genéricas inserto curricularmente en el proceso de formación integral. VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la deserción superior. Disponible en: <http://viiclaves-alfaguia.eco.unc.edu.ar/>

Hleap, J. (2008). La sistematización de experiencias. Una forma de investigar en educación. *Revista Magisterio*, 33, 80-84.

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>.

Massa, S., Silva, Y., & Pirro, A. (2014). Selección y formación de Tutores pares: Presentación de acciones iniciales en el marco del Programa de Tutorías de Ciclo Básico de una Facultad de Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6. Disponible en: http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=34721&articulos=yes&detalles=yess&art_id=6256444

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Restrepo, M., Tabares, L. (2000). Métodos de Investigación en Educación. *Revista de Ciencias Humanas*. UTP. No. 21. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Petty, N., Thomson, O. & Stew, g. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy* 17 398-384. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S1356689X12000549/1-s2.0-S1356689X12000549-main.pdf?_tid=a7ff41ec-444a-11e5-983e-00000aacb35f&acdnat=1439752494_6379e61072f184feb08241377113a829

Restrepo, M., Tabares, L. (2000). Métodos de Investigación en Educación. *Revista de Ciencias Humanas*. UTP. No. 21. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 29, 1-17.

Santiago, M. (2011). La Formación Modular: Una propuesta de formación en la tutoría entre iguales. VIII Encuentro de servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios. Universidad de Málaga. Junio 13 y 14. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4659>

Scolari, C. (2005). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.

Villamizar, J., Barbosa-Chacón, J.W. (2017). Sistematización de Experiencias (SE): Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, 38(47), 26- 41. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LA COMUNICACIÓN DE LA MISIÓN INSTITUCIONAL EN LA FORMACIÓN DE TUTORES PARES

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

Germán García Vera.
Universidad Industrial de Santander, Colombia.
gegave@uis.edu.co

Jorge Winston Barbosa-Chacón.
Universidad Industrial de Santander, Colombia.
jowins@uis.edu.co

Gabriel Ordoñez Plata.
Universidad Industrial de Santander, Colombia.
gaby@uis.edu.co

Resumen. Se comparten resultados de un proyecto de investigación, en donde se asumió la problemática de fortalecer la formación de los estudiantes en un programa de Escuela de Tutores Pares (ETP). Uno de los objetivos específicos fue valorar las experiencias educativas del programa, en donde, para el caso, se comparte la valoración realizada a la sesión Misión Institucional, llamada en adelante como: “La sesión”. Esta apuesta se basó en un marco teórico y procedimental estructurado así: i) La dinámica del aprendizaje entre iguales; ii) La Tutoría entre pares como estrategia universitaria para reducir la deserción; iii) La formación de tutores pares y iv) La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE). Metodológicamente, se adelantó un proceso de SEE en sus fases organizativa, de desarrollo y de transferencia, Como parte de los resultados, se comparte lo relacionado con la transferencia (aplicabilidad) de la experiencia formativa al rol de TP y se formulan lineamientos en correspondencia.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutoría entre pares, Escuela de tutores pares, Misión institucional, Sistematización de experiencias educativas.

1. Introducción.

En la literatura, las tutorías entre pares han sido definidas como aquellas experiencias en que los educandos enseñan y aprenden de manera mutua pero que, en especial, han contribuido a diezmar los índices de abandono. Desde esta perspectiva, la tutoría fomenta el aprendizaje del educando que asume el rol de “tutor” y, a la vez, el de su compañero, con rol de “tutorado” (Durán y Flores, 2014). También se tiene establecido que, para el fortalecimiento de estas experiencias se suelen desarrollar procesos de formación encaminados a favorecer, especialmente, el rol del Tutor par (TP) (Massa, Silva & Pirro, 2014).

Desde el escenario de la formación de los TP, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar un proceso de SEE en el programa ETP de la Universidad Industrial de Santander (UIS)

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

en Colombia, bajo la lógica de la generación de aprendizajes y la construcción de conocimiento en beneficio de la calidad del programa y su horizonte de intervención formativa. Desde esta apuesta, aquí se documenta el resultado de una SEE particular, relacionada exclusivamente con la sesión Misión Institucional del mencionado programa.

Valorar la formación que reciben los TP, respalda la importancia del estudio aquí socializado toda vez que, sólo desde el análisis de las prácticas, es decir, desde la sistematización de éstas, es una de las maneras asertivas de contar con elementos de juicio para intervenir y mejorar la tutoría entre pares, como estrategia de acompañamiento en pro de reducir la deserción académica. Además, y luego de ser corroborado en la literatura, aparece como otra justificación de la importancia del estudio, el hecho de que en la ETP figure, como elemento diferenciador, la inclusión de la sesión Misión Institucional como parte de los elementos de su estructura de formación.

2. Marco de referencia.

2.1 La formación de TP.

Se considera que la formación de Tutores Pares se convierte en una condición importante para garantizar las interacciones en las relaciones tutoriales, en la que cada participante (Tutor/Tutorado) cumpla y desarrolle su rol respectivo (Massa, Silva & Pirro, 2014); máxime cuando la apuesta definitiva es formar para ser más asertivo en la apuesta de disminuir los porcentajes de abandono escolar. Estos procesos de formación se caracterizan por la naturaleza de sus objetivos, siendo ejemplos de ello: i) Replantear la estrategia y desarrollar y potenciar competencias transversales (Santiago, 2011); ii) Analizar los alcances de la acción tutorial así como diferenciar los distintos aspectos del rol del TP (Massa, Silva & Pirro, 2014); iii) Crear condiciones para ofrecer refuerzo académico (Mejía y Cely, 2014); iv) Entregar herramientas teóricas, procedimentales y actitudinales que permitan promover el autoaprendizaje (Espinosa, González y Retamal, 2015) y el acompañamiento (Fuentes y Venegas, 2017) y v) Capacitar en cursos de orden disciplinar (Horneffer *et al.*, 2016).

2.2 La Sistematización de experiencias (SE).

Con la SE, se busca explorar contextos y sujetos para lograr descripciones detalladas con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace en las acciones de una práctica determinada (Restrepo y Tabares, 2000; Petty, Thonson & Stew, 2012). De manera adicional, Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015) enuncian que la SE produce conocimiento práctico de carácter situacional y orientado a la acción con carácter multidimensional.

En cuanto a la metodología de un proceso de SE, Barnechea y Morgan (2007); Verger (2007) y Zúñiga, Mejía, Fernández y Duarte (2015), plantean que ésta no debe concebirse como una serie de procedimientos mecánicos, sino como lineamientos orientadores para el proceso. En ello es importante tener presente que: i) El reto de producir conocimiento desde la experiencia exige una actitud crítica y reflexiva con relación a la práctica y al método mismo y ii) Toda metodología debe adaptarse a las características de la experiencia, los participantes, los recursos y el tiempo.

Abordando la literatura especializada, se puede afirmar que, son cinco los momentos generales por los que transita un proceso de SE, los cuales toman sentido y horizonte particular según el contexto. Estos momentos pueden ser pormenorizados y entendidos a través de los planteamientos de Barbosa-Chacón y Barbosa (2017a) quienes proponen que los momentos son: i) Inicio: Experiencias propias y diagnóstico; ii) Preguntas iniciales o diseño de la SE; iii) Recuperación de vivencias; iv) Reflexión y análisis y v) Meta: Conclusiones, aprendizaje y comunicación.

2.3 Contexto de intervención.

La ETP de la Universidad Industrial de Santander (UIS) es un espacio o programa de formación semestral, y está encaminado a contribuir con las apuestas institucionales por reducir la deserción estudiantil. Así, la ETP traza como horizontes: i) Desarrollar habilidades para desempeñar el rol; ii) Aprender diversas estrategias educativas y herramientas metodológicas; iii) Desarrollar pensamiento complejo y la capacidad de realizar aprendizajes significativos; iv) Favorecer el despliegue del potencial cognitivo y el logro de metas académicas y v) Reforzar la comprensión de responsabilidades (Barbosa-Chacón *et al*, 2017c).

La ETP se estructura en diez módulos así: i) Misión UIS y Generalidades de la ETP-UIS; ii) Rol del TP; iii) Competencias Informacionales y plataforma Moodle; iv) Factores que influyen en el aprendizaje; v) Estilos de aprendizaje y procesamiento de la información; vi) Modificabilidad cognitiva y aprendizaje mediado; vii) Aprendizaje colaborativo; viii) Mapas conceptuales; ix) Aprendizaje basado en problemas y x) Teoría enfocada al aprendizaje. Todos estos módulos se adelantan con el objetivo de formar a los TP para que, cada vez, sea más efectiva su intervención ante la apuesta de reducir el índice de repetición, de reprobación y, por ende, el índice de abandono escolar.

En el primer módulo de la ETP se ubica la sesión Misión Institucional⁶⁰, la cual es una experiencia formativa de reciente vinculación y que se caracteriza por los siguientes aspectos: i) El objetivo es comunicar la misión en aras de lograr la apropiación y la aplicabilidad al rol del TP; ii) La metodología se basa en un conversatorio o “charla” en torno a los elementos estructurales de la misión. La ejemplificación con casos de la vida real, la formulación de preguntas, la interacción con los participantes, la lúdica y el buen humor, son sus aspectos característicos y iii) Cada uno de los elementos que constituye la misión son abordados y contextualizados tomado como referente las teorías y expertos que los representan, así como la vinculación con las disciplinas del saber correspondiente. La estrategia didáctica de esta sesión se centra en la teoría de la acción comunicativa, en donde tres mundos constituyen el sistema de referencia. En ello, el hablante y el oyente se entienden desde y a partir del mundo de la vida que le es común (Agüero, 2015).

3. 3. Diseño y desarrollo metodológico.

Desde la necesidad de valorar el desarrollo de la ETP, se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué aprendizaje y conocimiento emergerá del análisis colectivo de las experiencias educativas de la ETP-UIS, como base de su actualización y mejoramiento?* Para ello se formuló un proyecto de investigación, el cual tuvo como objetivo general el desarrollar un proceso de SE educativas que, bajo la lógica de la gestión colectiva y el cambio permanente, permitiera la generación de aprendizajes y la construcción de conocimiento en beneficio de la calidad del programa y su horizonte de intervención formativa.

Procedimentalmente, y desde la óptica de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) se siguieron las orientaciones de Barbosa-Chacón *et al* (2017a); Barbosa-Chacón y Barbosa (2017b). Ver Tabla 1.

⁶⁰ Ver Misión Institucional de la UIS en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/principios.html>

Tabla 1. Diseño de la SEE

Participantes	En la sesión Misión Institucional de la segunda cohorte de ETP-UIS de 2016, participaron un total de 15 TP (10 hombres y 5 mujeres), quienes registraron un promedio de edad de 21.6 años. Estos TP adscritos al programa PAMRA (13 estudiantes) y al grupo de orientadores del IPRED (3 estudiantes).
Diseño de SEE	<p>Objetivo de SEE: Favorecer la calidad de la ETP-UIS, a partir de la construcción colectiva de conocimiento en torno al desarrollo de sus experiencias educativas. Como se observa, este objetivo tiene correspondencia con el objetivo general del proyecto.</p> <p>Objeto de SEE: La experiencia educativa, objeto de sistematización, corresponde al Módulo de generalidades de la ETP-UIS, específicamente la sesión de Misión Institucional.</p> <p>Eje de SEE: <i>¿Qué aprendizajes, conocimientos y variaciones emergen de la experiencia educativa de la sesión Misión Institucional de la ETP, y que son fuente para favorecer su actualización y horizonte de intervención?</i> Aquí, “las variaciones” hacen referencia a las posibles diferencias que se puedan presentar entre el diseño de la propuesta de formación y lo que muestre la realidad, “la actualización” va en consonancia con el favorecimiento de la calidad de la sesión y, por su parte, el “horizonte de intervención” se relaciona con el aporte al rol del tutor par en su accionar por reducir la deserción estudiantil.</p>
Resultados esperados	Aportes a los ejes nucleares (Metodología y diseño de cursos) de la ETP y, en particular, a la actualización de la sesión de Misión institucional.
Registro	<p>Se aplicó, como técnica, una encuesta semi-estructurada abierta, la cual articuló dos preguntas base que buscaban: i) La documentación de experiencias significativas y ii) Una visualización y descripción de estrategias para transferir el rol de TP. En ello, se dejó claridad sobre el concepto de experiencia significativa así: Aquello que generó un impacto positivo o negativo. Se solicitó hacer referencia a cualquier dimensión o forma de expresión del proceso formativo en los ámbitos pedagógico, logístico, de recursos, de interacción o cualquier otro aspecto que se estimara pertinente documentar. En ello, se pidió compartir “lo que pasó”, más lo que se pensó, sintió o se percibió al respecto. En esencia fue una invitación a pasar de lo vivencial a lo textual, de manera no sólo descriptiva sino analítica.</p> <p>Como se aprecia, a partir de las preguntas base, hubo dos intensiones muy claras, las cuales guiaron el desarrollo del análisis respectivo: Valorar la sesión y saber de su aplicabilidad en el rol de TP.</p>
Análisis cualitativo	Haciendo referencia a un proceso de análisis cualitativo por categorías, de manera general, y según lo estipulado por Echeverría (2015), el proceso se desarrolló con el siguiente procedimiento: i) Rescate de citas que aluden a aspectos relevantes para el problema definido en el estudio; ii) Construcción de tópicos (refieren a temas diferenciados) con base en agrupación de citas; iii) Generación de categorías con base en revisión de tópicos (Implican agrupaciones de un mayor nivel de abstracción y de integración) y iv) Integración interpretativa que busca situar las categorías y tópicos dentro de una red de sentido (Posibilita la construcción de esquemas de distinciones que apunten a responder las preguntas del estudio).

Fuente: Construcción propia.

4. Resultados.

Con el proceso fue posible indagar sobre la valoración y transferencia (aplicabilidad) que, sobre la sesión de Misión Institucional, realizaron los TP. Los resultados presentados a continuación, no solo contienen apartes de los registros sino que, a su vez, incluye relaciones con la propuesta teórica presentada. Las categorías emergidas del registro corresponden a la modalidad de “categoría predefinida”, las cuales surgieron del eje del diseño de la SEE. En consecuencia, en la tabla 2 se presenta el esquema matriz de categorías y tópicos asociados al análisis cualitativo, la cual fue la base para presentar los respectivos hallazgos.

Tabla 2. Esquema matriz de categorías y tópicos

Categoría predefinida	Definición de categoría	Tópicos
Valoración	Integra los juicios de valor o calificativos de los TP sobre la experiencia formativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde la sesión en general. ▪ Desde los elementos temáticos abordados. ▪ Desde el facilitador de la sesión. ▪ Desde los sentimientos generados en los participantes.
Transferencia (aplicabilidad)	Representan las visualizaciones de utilidad que proyectan los TP desde la experiencia formativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Del aporte en lo personal. ▪ Del aporte para el rol de TP.

Fuente: Construcción propia

Del ejercicio realizado, a continuación sólo se muestra lo relacionado con la aplicabilidad de la experiencia formativa al rol de TP y, con ello, se formulan lineamientos en correspondencia.

4.1 De la aplicabilidad de la experiencia formativa al rol de TP.

En cualquier acción formativa se debe considerar la transferencia del aprendizaje, es decir, la forma en la que los participantes visualizan o incorporan lo apropiado a su trabajo cotidiano (Pagés *et al*, 2016).

Observamos que las visualizaciones de utilidad de la sesión se enmarcaron en dos perspectivas: “global” y “particular”. La primera representa una postura en la que se enunció que la experiencia formativa, en general, es una base para transferir a la propia práctica del TP así: i) Quien manifestó una disposición por transferir a la práctica lo que fue apropiado: “*Es una experiencia de la cual se debe aprender y tratar de llevar al tutorado*” (TP4) y ii) Quien manifestó una disposición por retomar lo tratado y someterlo a estudio: “[...] *la primera charla puede ser estudiada y retomada en todas las primeras tutorías*” (TP7). Interpretamos que, en una y otra, esta disposición, según Pagés *et al* (2016), no sólo es una muestra de reconocimiento de la experiencia por su utilidad, sino que conlleva al compromiso del sujeto por valorar las posibilidades (factores a favor o en contra) que existen para la respectiva migración al desempeño como TP.

Por su parte, las visualizaciones de utilidad de la sesión, de orden particular, notamos que se enfocaron desde una de las temáticas abordadas en la sesión, específicamente, la relacionada con el concepto de “Persona”, la cual tomó como base los planteamientos de de Jürgen Habermas sobre “el mundo de la vida”, que incluye la diferenciación entre las dimensiones cognitiva, subjetiva y social así:

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Quienes denotaron la claridad en cuanto a la diferenciación sobre sus tres elementos (niveles): “[...] sobre todo en el tema de las humanidades, pues es la persona (el ser) el motivo de estudio, además teniendo en cuenta que todo va más allá de un acto cognitivo se podrá identificar personalmente en cuál de ellas debemos trabajar y aprovechar éste espacio para mejorar en ello [...]” [TP7]. De esta parte, pudimos ver el interés del TP por visionar la aplicabilidad, tomando como base una apuesta de diagnóstico en los tutorados; visión que, concertamos, parece estar en correspondencia con los planteamientos de Pichs, Sánchez, Hernández y Benítez (2006) cuando valora la necesidad de “informarse”, preliminarmente, sobre aspectos específicos y esenciales de los estudiantes. Aquí emerge el interés particular por caracterizar al otro, en este caso, el que está en peligro de abandono escolar.

Otra manifestación en esta misma óptica fue la del TP9 quien acotó: “El discurso sobre libertad y diferenciación de los roles que cada uno tiene como persona, creo que es un conocimiento valiosísimo que se podría transmitir a los tutorados, conocimiento que ayudará a algunos a salir de sus dificultades” [TP9]. Aquí aparece otro aspecto particular, y se trata de la visualización de la utilidad de lo tratado, de cara a atender situaciones de los tutorados, las cuales, según Cardozo-Ortiz (2011), están relacionadas con variables académicas (hábitos de estudios) y no académicas (asociadas a situaciones familiares, económicas y sociales). Aquí emerge la necesidad de dar cuenta de las variables que son incidentes en la deserción estudiantil.

Quienes denotaron la claridad en relación con la invitación a no “mezclar” los mundos: “Evitar involucrar lo social con lo cognitivo y estos con lo personal. Pues en la labor diaria se presentan muchas situaciones mencionadas como: Usted me conoce, colaborame, no le digo a nadie, no sea así.... Entre otras cosas”. [TP8]; “[...] en la charla inicial se nombró como se puede hacer un mejoramiento en los varios mundos propuesto, creo que el mundo cognitivo y social, lo puedo aplicar cuando este en el salón dando una tutoría [TP13]”. A partir de estas manifestaciones se puede evidenciar la intensión de transferir lo tratado al desempeño del TP, específicamente en la función “relacional”, es decir que, adicional a lo cognitivo, el TP está pensando en su actuación desde lo social; aspecto que, según García, Gaya y Velazco (2010), rompe con formalismos y ayuda al desarrollo de habilidades interpersonales. Aquí se logra ver el interés por relacionarse, de la mejor manera, con los estudiantes cuya condición académica es crítica y que, por tanto, requieren de un “trato” particular

4.2 Lineamientos para la intervención.

La formulación de lineamientos educativos representa la manera en que se concretó el cimiento para proyectar la resignificación y mejoramiento de la mediación docente en el programa de ETP; esto gracias a lo experimentado en la sesión Misión Institucional. En consecuencia, en la tabla 3 se presentan algunos lineamientos que fueron construidos en función de los retos que emergieron del análisis cualitativo, para el caso, los relacionados con la aplicabilidad al rol de TP.

Tabla 3. Lineamientos para favorecer la aplicabilidad al rol de TP.

Retos	Diseño, implementación y valoración de actividades que permitan que el TP:
Comprobar la y para lo disposición condiciones transferir	Evalúe la utilidad de las acciones formativas de los módulos y la posibilidad de transferir, a su rol, los conocimientos adquiridos. Esto implica detectar los factores que favorecen o dificultan su aplicabilidad (Pagés <i>et al</i> , 2016). Adicional, y para la sostenibilidad, se exige, de parte de la ETP y de los facilitadores, un trabajo posterior así: Por un lado, el dar cuenta de los efectos significativos de las variables que inciden al transferir la formación recibida y, por otro, un seguimiento de los aciertos y dificultades que encuentren los TP ante dicho propósito.
Transferir desde los distintos saberes	Proyecte la transferencia de lo aprendido teniendo presente que, este compromiso implica la resignificación constante de las habilidades relacionadas con el “Saber ser” y “Saber ser social”. En ello hay que comprometerse con un clima de compañerismo y complicidad, gracias a la ausencia de formalismos y de jerarquía. Esta apuesta contribuye a que las reuniones sean más que un lugar de aprendizaje puramente académico, consiguiendo, así, un mejor desarrollo de habilidades interpersonales (García, Gaya y Velazco, 2010).
vs Transferencia caracterización de tutorados	-Caracterice y diagnostique a los tutorados, tomando como base las necesidades educativas y potencialidades de éstos frente a los objetos de estudio. Este aspecto es clave para la labor educativa, cuando se tiene como apuesta la transferencia de aprendizajes (Pichs, Sánchez, Hernández y Benítez, 2006). -Relacione todo aquello que se estime transferir con las habituales dificultades del desempeño académico de los tutorados. Estas dificultades tradicionalmente responden, en gran medida, a inadecuados hábitos de estudio o por procesos enseñanza y aprendizaje deficientes que, asociados a situaciones familiares, económicas y sociales, contribuyen a desmejorar notablemente el proceso de formación (Cardozo-Ortiz, 2011).

Fuente: Construcción propia

5. Conclusiones.

La manera como se adelantó el trabajo investigativo, es decir, el abordaje de registros de valoración de los TP, representó una manera de develar la experiencia de formación desde la mirada específica de los participantes. Así, el estudio realizado representó una forma clara de comprender las dimensiones de la práctica educativa de la sesión (Roles y procesos) y, a su vez, de generar referentes para la construcción de lineamientos a favor del programa de ETP.

En concordancia, se puede ver que el proceso adelantado permitió responder la pregunta formulada desde el eje de la SEE, de donde se exigió: Una valoración de la experiencia formativa (aprendizajes y conocimientos logrados), una claridad sobre las posibilidades de transferencia a la práctica, las posibles variaciones de la experiencia y las perspectivas de fortalecimiento de la sesión en sí.

Una mirada sobre la practicidad y utilidad de los aprendizajes logrados a partir de la sesión, permitió ver que la experiencia formativa, desde lo “global” y lo “particular”, es un referente para estudiar y transferir a la propia práctica del TP. La utilidad tomó, como referente, la temática relacionada con el concepto de “Persona”, desde los planteamientos de Jürgen Habermas sobre “el mudo de la vida”. En ello se dejó ver: El interés por proyectar la aplicabilidad, la visualización de la utilidad de lo

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

tratado (de cara a atender situaciones de los tutorados) y, finalmente, la intención de transferir lo aprendido, específicamente desde la dimensión social.

De manera conclusiva es factible afirmar que la formación de los TP es de vital importancia pues, desde la misma se dejó entrever aspectos claves que favorecerán la intención institucional de reducir al abandono escolar. Son muestra de ello el haber logrado despertar el interés o compromiso por: i) Caracterizar al otro, en este caso, el que está en peligro de abandono escolar; ii) Dar cuenta de las variables incidentes en la deserción estudiantil y iii) Relacionarse, de la mejor manera, con los estudiantes cuya condición académica es crítica y que, por tanto, requieren de un “trato” particular.

Resalta aquí el compromiso por un proyecto de investigación posterior, que permita valorar la materialización de los anteriores intereses y compromisos en la práctica tutorial.

Referencias bibliográficas.

Agüero, J. (2015). El mundo de la vida en trabajo social. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51939>

Barbosa-Chacón, J. W.; Barbosa, J.; Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII (149), 130- 149

Barbosa-Chacón, J.W, Barbosa, J.C & Villamizar, J.D. (2017a). Aspectos metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE): Aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, 38(35), 17-37. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>

Barbosa-Chacón, J.W, Barbosa. (2017b). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38, 29-45. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>

Barbosa-Chacón, J.W., Castillo, A., Casas, P., Ramírez, N., Ordoñez, G., Ayala, J., Amaya, J. y León, A. (2017c). La interacción intercontexto como estrategia para fortalecer el programa de tutores pares: el caso de la Universidad Industrial de Santander (UIS) de Colombia. *Redic*. Disponible en: http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2016/06_redIC_internac_tutorias.pdf

Barnechea, M., González, E. Morgan, M. (1994). La Sistematización como producción de conocimientos. Pontificia Universidad Católica. Maestría en Sociología. Perú. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf

Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*. 14 (2), 309-325. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>

Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (1), 5-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776001>

Echeverría, G. (2005): Análisis Cualitativo por Categorías. Documento de trabajo interno. Curso de Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Escuela de Psicología. Santiago. Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39046623/ANALISIS_CUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499517741&Signature=cxohXr11wHzp6qC0etOuoh6xHtI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DANALISIS_CUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1.pdf

Espinosa, E. González, M. y 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. V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la deserción superior. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1349>

Fuentes, R. y Venegas, M. (2017). Escuela de tutores; un modelo de formación de estudiantes pares para la retención y desarrollo de competencias genéricas inserto curricularmente en el proceso de formación integral. VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la deserción superior. Disponible en: <http://viiclaves-alfaguia.eco.unc.edu.ar/>

Horneffer, U. Fassnacht, W. Oechsner, M. Huber-Lang, T.M. Boeckers, A. Boeckers (2016). Effect of didactically qualified student tutors on their tutees' academic performance and tutor evaluation in the gross anatomy co. *Annals of Anatomy*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.aanat.2016.05.008>

García, M., Gaya, M. y Velasco, P. (2010). "Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje". JENUI 2010. España. 2010

Massa, S., Silva, Y., & Pirro, A. (2014). Selección y formación de Tutores pares: Presentación de acciones iniciales en el marco del Programa de Tutorías de Ciclo Básico de una Facultad de Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6. Disponible en: http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=34721&articulos=yes&detalles=yes&art_id=6256444

Mejía, B. y Cely, D. (2014). Proyecto de formación pedagógica y didáctica a monitores académicos. Propuesta de acompañamiento a los estudiantes de la universidad Santo Tomás. IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_203.pdf

Pagés, T., Sayós, R., Amador, J., González, E., Marzo, L., Mato, M. (2016). La formación docente del profesorado de la Universidad de Barcelona: satisfacción, transferencia e impacto". *@tic. Revista d'innovació educativa*. 17, 41-48. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/57155/5801303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Petty, N., Thomson, O. & Stew, g. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy* 17 398-384. Disponible en: http://ac.els-cdn.com/S1356689X12000549/1-s2.0-S1356689X12000549-main.pdf?_tid=a7ff41ec-444a-11e5-983e-00000aacb35f&acdnat=1439752494_6379e61072f184feb08241377113a829

Pichs, B., Sánchez, R. Hernández y Benítez (2006). La formación y desarrollo de los profesores en las sedes universitarias. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI (2). Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/364/358>

Restrepo, M., Tabares, L. (2000). Métodos de Investigación en Educación. *Revista de Ciencias Humanas*. UTP. No. 21. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Santiago, M. (2011). *La Formación Modular: Una propuesta de formación en la tutoría entre iguales*. VIII Encuentro de servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios. Universidad de Málaga. Junio 13 y 14. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4659>

Verger, A. (2007). *Sistematización de Experiencias en América Latina: Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. España. Disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf

Zúñiga, R., Mejía, M., Fernández, B., y Duarte, I. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. *Docencia*, 55, 40-50.

Noviembre
14 -15 -16
2018



Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

INNOVANDO EN NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

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

Jiménez Figueroa, Álvaro

Universidad Católica de Temuco

ajimenez@uct.cl

Resumen. Durante el primer semestre del año 2018, se ha implementado una estrategia metodológica piloto en la asignatura de Física I para las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Temuco (UCT), asignatura con una alta reprobación histórica, el objetivo fue generar aprendizajes significativos en los estudiantes a través del análisis conceptual y matemático de problemas de interés para el curso con la finalidad de aumentar la aprobación. La metodología se llevo a cabo en dos instancias de acompañamiento académico; talleres académicos y tutoría par, en ambas instancias se desarrollaron ejercicios que necesitan un análisis conceptual previo a la articulación matemática. Para la implementación de la presente investigación se utilizó un muestreo aleatorio simple (se ofrecieron los acompañamientos académicos y los estudiantes asistieron de manera libre). Los talleres fueron impartidos por un profesor del área de física, se realizaron en dos modalidades, la primera, se basó en una clase de ejercicios realizada por el profesor y la segunda, en una actividad de práctica guiada en la cual el estudiante podía trabajar y visualizar sus errores obteniendo retroalimentación del profesional de acompañamiento (profesor). Los talleres fueron realizados durante las semanas previas a cada evaluación, realizando una oferta total de 36 sesiones de 2 horas, abarcando, las tres evaluaciones del curso y el examen final. Las sesiones de tutoría par fueron estandarizadas y constaron de ejercicios de contextualización y ejercicios de práctica, los ejercicios de contextualización fueron realizados por el tutor y su objetivo fue utilizar la mayor cantidad de elementos conceptuales para que el estudiante pudiese observar el vínculo entre los conceptos y las herramientas matemáticas, posteriormente los estudiantes realizaron ejercicios de práctica para obtener retroalimentación de parte del tutor. Las tutorías se realizaron en sesiones de dos horas, semana a semana. Durante el curso del semestre se registraron 129 asistencias a los talleres y 100 asistencias a las tutorías por parte de los estudiantes. Para evaluar esta metodología piloto, se compararon las siguientes variables; asistencia a talleres sobre la aprobación del curso de los estudiantes participantes, asistencia a tutorías versus la aprobación del curso de los estudiantes participantes y asistencia a talleres y tutorías sobre la aprobación del curso de los estudiantes. Todo lo anterior se contrastó por evaluación (3 evaluaciones por semestre y un examen final).

Descriptor o Palabras Clave: Retención, Física para Ingenierías, Talleres Académicos, Tutoría Par, Acompañamiento Académico

1. Introducción

La Universidad Católica de Temuco (UCT), se ubica en Chile, en la Región de la Araucanía, ciudad de Temuco. La Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), se encarga del acompañamiento académico a los estudiantes de la universidad en los primeros años de su formación, para así, generar una transición efectiva de los estudiantes a la vida universitaria, dado que los estudiantes deben pasar de su condición de alumno secundario a ser alumnos de la universidad (Aguilera Rivera, 2007).

La Facultad de Ingeniería de la UCT se caracteriza por tener estudiantes que provienen de distintos contextos educativos, sociales, económicos, étnicos y de ingreso. Es por esto que, desde la dirección, se necesita replantear las estrategias de acompañamiento académico, conforme a la naturaleza de los estudiantes que ingresan a las carreras de esta facultad.

Los estudiantes, al venir de distintos contextos, poseen concepciones previas -de los contenidos que se tratan en la asignatura- muy diversas, y esto, genera una gran tasa de deserción, dado que existen asignaturas críticas que no pueden aprobar. Es conocido que la primera fase de la trayectoria comprendida entre el ingreso y los dos primeros años, son claves para el recorrido de los estudiantes (Lujambio, Ramos, Santiviago, 2012). Como dice Aguilar (2007) “En sí misma la transición a la Universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante, significativos y múltiples cambios, adaptaciones, comprendiendo un periodo aproximado de dos años”

La asignatura de Física I, posee una alta tasa de reprobación histórica y es una de las más complejas para los estudiantes, puesto que gran parte de ellos poseen falencias en las herramientas matemáticas y conceptuales de las ciencias en general, de este modo, desde la Dirección de Acompañamiento Académico, se propuso una nueva estrategia metodológica de acompañamiento, con la finalidad de obtener aprendizajes significativos en los estudiantes y lograr que estos posean las competencias básicas de física para enfrentar sus cursos superiores, teniendo en cuenta que los estudiantes entran en una lógica de elaboración y adaptación cognitiva, afectiva y a vincular los nuevos códigos y las nuevas modalidades de aprendizaje (Lujambio, Ramos, Santiviago, 2012).

1. Descripción y objetivos

En contexto de la alta demanda de acompañamiento académico en el curso de Física I, se propuso reformular y estandarizar las estrategias que se están utilizando, tales como los talleres académicos y tutorías. El proceso de estandarización consistió en generar un material único que se implementó en las tutorías y talleres académicos. Para llevar a cabo este proceso, fue fundamental articularse con los docentes de la asignatura y establecer parámetros básicos de intervención (Sistemas de unidades, sistemas de referencia, ecuaciones, entre otros.). Esta estrategia se implementó durante el primer semestre del 2018, manteniendo un constante monitoreo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo de implementar esta metodología piloto fue contribuir al logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante la acción tutorial (tutorías) y profesional (talleres académicos), promoviendo la gestión del aprendizaje y utilizando técnicas instruccionales estandarizadas y en la inclusión de los distintos miembros del acompañamiento académico, diseñando e implementando acompañamientos estandarizados, que permitieron definir los parámetros asociados a los resultados de aprendizaje dispuestos en la guía de aprendizaje del curso (programa del curso). Todo esto, con la finalidad de promover la retención de los estudiantes, a raíz de que en la Enseñanza Superior, muchos estudiantes abandonan sus estudios, pues no logran adaptarse a las nuevas

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

condiciones (Arrieta, Garrido, 2014). Hoy en día son múltiples y diversos los modelos de tutoría que se articulan (Lapeña, Sauleda, & Martínez, 2011), relacionados directamente con los requerimientos del propio contexto universitario en donde se desarrollan.

2. Metodología

Los estudiantes pudieron asistir tanto a tutorías como a talleres académicos, estos tuvieron asistencia libre. El material y las actividades fueron elaborados y ejecutados en coordinación con los profesores del Departamento de Matemáticas y Físicas que dictaron la asignatura. Como se mencionó anteriormente, estas actividades fueron replicadas para las 3 evaluaciones del curso y para el examen final.

2.1 Sobre las Tutorías:

El profesional de la DAAS (profesor de física) fue el encargado de preparar un material único que se utilizó en las tutorías, las cuales fueron realizadas por tutores, que son estudiantes de cursos superiores destacados en la asignatura, ellos trabajan en la Dirección de Acompañamiento Académico realizando tutorías a los estudiantes de la universidad. Este material se entregó a los tutores en reuniones acordadas con el profesional de acompañamiento, además de esto se realizó una inducción de estrategias para la tutoría, entregando a los tutores, herramientas y visiones de cómo llevar a cabo esta función.

2.1.1 Estructura de la Tutoría

El Tutor realizó y explicó, al inicio de la tutoría, uno o dos ejercicios en alusión a los temas que se estén revisando en la cátedra a modo de contextualización y luego propuso dos ejercicios como mínimo a los estudiantes para que practicasen guiados con la pauta de la actividad. Antes de terminar cada ejercicio, el tutor retroalimentó a los tutorados señalando sus aciertos y corrigiendo sus errores.

2.2 Sobre los Talleres académicos

El profesional del área de Física de la DAAS fue el encargado de realizar los talleres académicos, los cuales estuvieron previamente planificados, sus pautas fueron revisadas por los profesores de cátedra del curso con la finalidad de obtener retroalimentación sobre el instrumento utilizado. Estos se realizaron en la antesala de cada evaluación. Los estudiantes fueron invitados vía correo electrónico institucional donde se compartió un link de inscripción a los talleres, de modo que se tuviera la certeza de la cantidad de estudiantes que asistirían para así prever los insumos necesarios para la ejecución de la actividad. Los talleres se realizaron en dos formatos; clase de ejercicios y práctica guiada.

2.2.1 Clase de ejercicios

El profesional a cargo de la actividad realizó una clase de ejercicios semanas antes de cada evaluación, en la que se revisaron ejercicios en que se abarcaron todos los contenidos de la unidad. Para esta actividad se definieron tres horarios diferentes con la finalidad de promover la asistencia de los estudiantes, cabe destacar, que una semana antes de la evaluación se repitió la versión de la clase de ejercicios en dos horarios diferentes.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

La clase de ejercicios, busca explicar a los estudiantes como resolver ejercicios, basados, en la comprensión, entendimiento y contextualización de los fenómenos que ocurren, físicamente, en un problema. Cada problema es analizado conceptualmente, para luego, definir los modelos matemáticos que permitirán contrastar lo conceptual en ellos y buscar la respuesta a las preguntas indicadas en los problemas

3.2.2 Práctica guiada

El profesional a cargo de la actividad, posterior a la clase de ejercicios, realizó las clases de práctica guiada en la misma modalidad de horarios descrita en el apartado anterior (3 horarios diferentes semanas antes de la evaluación, y la repetición en 2 horarios distintos una semana antes de la evaluación), en estas clases se entregó a los estudiantes una lista de ejercicios que debieron trabajar en grupos de no más de 4 personas, con el objetivo de crear un espacio para discutir y resolver dichos problemas. En esta instancia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir y resolver los ejercicios en conjunto, haciendole preguntas al profesor de modo que este pudiese guiar los contenidos utilizados, retroalimentando a los estudiantes en la medida que avanzaron en el desarrollo de la actividad.

3. Asistencia y resultados

Durante el primer semestre del año 2018, 197 estudiantes de la Facultad de Ingeniería en la Universidad Católica de Temuco rindieron la asignatura de Física I, 50 estudiantes participaron de los talleres académicos y 24 estudiantes de las sesiones tutoriales.

En la tabla número 1, se puede observar que el máximo de estudiantes que participó de uno de los talleres fue de 39 y correspondió a la clase de ejercicios de la versión número 1 de talleres, que tenía como finalidad preparar la primera evaluación, por otro lado la menor asistencia fue al final del semestre, en donde 3 estudiantes participaron de la práctica guiada de este tipo de acompañamiento, que se realizó previo al examen. Cabe destacar, que producto de las movilizaciones sociales y académicas producidas por distintas temáticas a lo largo de todas las universidades del país, se produjo un cese de actividades académicas por parte de los estudiantes, lo que afectó en gran medida a que la asistencia de los talleres y tutorías se viera disminuida para la preparación de la tercera evaluación y el examen.

Tabla número 1: Detalle de la asistencia de los estudiantes a los talleres académicos

	Clase de ejercicios evaluación 1	Practica guiada evaluación 1	Clase de ejercicios evaluación 2	Practica guiada evaluación 2	Clase de ejercicios evaluación 3	Practica guiada evaluación 3	Clase de ejercicios examen	Practica guiada examen
Nº Asistentes	39	25	26	19	0	14	0	3

Descripción: Resumen de la asistencia por parte de los estudiantes a los talleres académicos realizados el primer semestre del año 2018.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las asistencias contempladas, se consideró la cantidad de asistentes por sesión a cada tipo de taller, por lo que existen estudiantes que asistieron más de una vez a una misma versión.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

En la tabla número 2 se presenta el detalle de la asistencia de los estudiantes por taller y la cantidad de estudiantes que obtuvieron una nota superior a 4,0, en escala de 1,0 a 7,0, en donde 4,0 es la calificación mínima de aprobación.

Tabla número 2: Detalle de la asistencia de los estudiantes a los talleres académicos y su nota de aprobación

PRUEBA 1			
Cantidad de talleres	Número de asistentes	Número de aprobados	Porcentaje
1	12	4	33,33%
2	8	3	37,50%
3	8	2	25,00%
	28	9	32,14%
PRUEBA 2			
1	12	10	83,33%
2	11	5	45,45%
3	2	0	0,00%
	25	15	60,00%
PRUEBA 3			
1	0	0	0,00%
2	0	0	0,00%
3	14	8	57,14%
	14	8	57,14%
EXAMEN			
Cantidad de talleres	Número de asistentes	Número de aprobados	Porcentaje
1	3	3	100,00%
2	0	0	0,00%
3	0	0	0,00%
	3	3	0,00%

Descripción: Detalle de la asistencia de los estudiantes a cada taller y número de estudiantes aprobados sobre la cantidad total de asistentes previos a cada evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Para la tabla número 2 se consideró la cantidad de sesiones en que asistieron los distintos grupos de estudiantes previos a cada evaluación y se contrarrestó con la cantidad de estudiantes que obtuvieron la nota mínima de aprobación. La tabla es más bien descriptiva, pues nos da una visión de lo que sucedió dentro del grupo de estudiantes asistentes en cada versión, no obstante, no se logra observar una tendencia clara entre la cantidad de sesiones a las que el estudiante asistió y la aprobación, que es lo que podría constituir un real indicador del trabajo.

En lo que respecta a las tutorías, se evaluaron según la tabla número 3, la cual describe las sesiones asistidas por los estudiantes y su nota de aprobación. Cabe destacar, que se presentan las frecuencias acumuladas de los asistentes.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla número 3: Detalle de la asistencia de los estudiantes a las tutorías y su nota de aprobación

EVALUACIÓN 1			
Sesiones de tutorías asistidas	Número de asistentes	Número de aprobados	Porcentaje
Al menos 1 de 4	22	10	45,45%
Al menos 2 de 4	12	5	41,67%
Al menos 3 de 4	2	2	100,00%
Al menos 4 de 4			
EVALUACIÓN 2			
Sesiones de tutorías asistidas	Número de asistentes	Número de aprobados	Porcentaje
Al menos 1 de 4	9	3	33,33%
Al menos 2 de 4	6	2	33,33%
Al menos 3 de 4	4	1	25,00%
Al menos 4 de 4	3	0	0,00%
EVALUACIÓN 3			
Sesiones de tutorías asistidas	Número de asistentes	Número de aprobados	Porcentaje
Al menos 1 de 4	7	3	42,86%
Al menos 2 de 4	5	1	20,00%
Al menos 3 de 4	3	0	0,00%
Al menos 4 de 4			

Descripción: Detalle de la asistencia de los estudiantes a las tutorías y número de estudiantes aprobados sobre la cantidad total de asistentes previos a cada evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Podemos ver nuevamente que para este grupo de estudiantes, en esta versión, no se puede encontrar una tendencia estadística clara de las correlaciones, por lo que se entiende, que es una tabla más bien descriptiva.

En lo que respecta a la asistencia de los estudiantes tanto a talleres como a tutorías, lo podemos visualizar en la tabla número 4, que buscó dar cuenta de los estudiantes que asistieron por lo menos una vez a algún taller y por lo menos una vez a una sesión tutorial para cada evaluación.

Tabla número 4: Estudiantes asistentes a tutorías y talleres, y cantidad de aprobados por evaluación

	Asistentes	Aprobados	Porcentaje
Prueba 1	9	3	33%
Prueba 2	5	1	20%
Prueba 3			

Tabla número 4: Detalle de la asistencia de los estudiantes a las tutorías y talleres, y número de estudiantes aprobados sobre la cantidad total de asistentes previos a cada evaluación.

Fuente: Elaboración propia

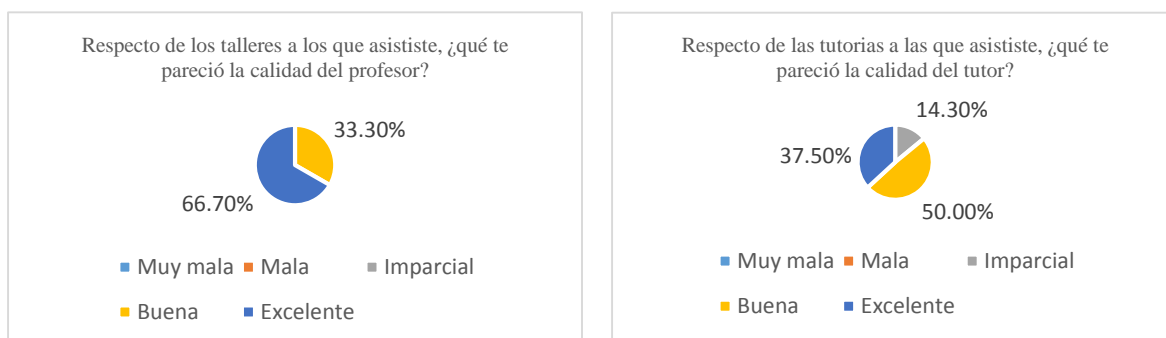
Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Desde la tabla se puede observar la nula asistencia de los estudiantes a los acompañamientos para la tercera evaluación, lo que es producto de las movilizaciones sociales y académicas que se arraigaron en el país durante el periodo.

4. Apreciación de los estudiantes

Para evaluar la apreciación de los estudiantes se realizaron encuestas de satisfacción a los asistentes a los talleres y las tutorías, de los 50 estudiantes asistentes a talleres, 24 respondieron las encuestas, mientras que de los 24 asistentes a las tutorías, 14 respondieron las encuestas. Esto se resume en los gráficos 1 y 2.

Gráfico número 1: Percepción de los estudiantes sobre la calidad de los agentes activos en los acompañamientos



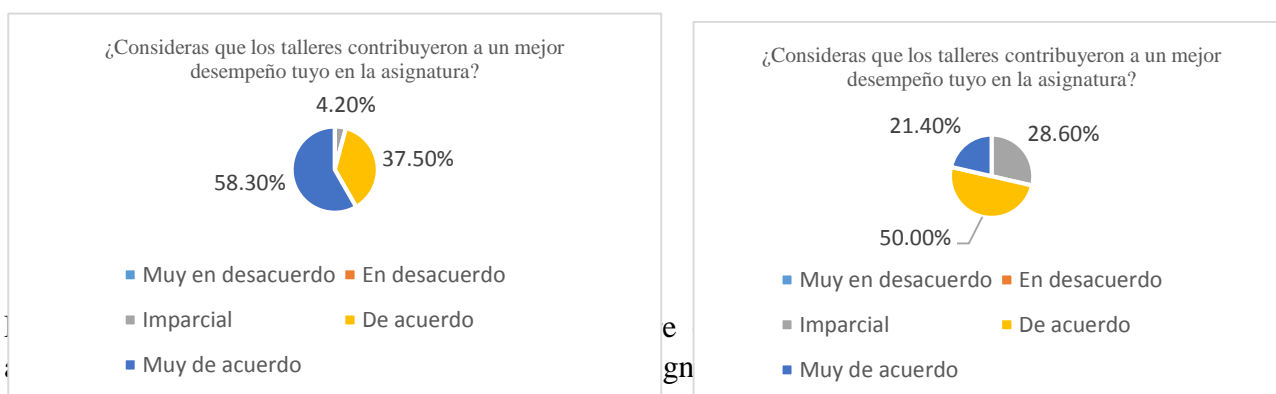
Descripción: Las gráfica muestra la apreciación de los estudiantes sobre la calidad del profesor y del tutor en los acompañamientos académicos.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes lograron percibir a los acompañamientos académicos, como herramientas que tuvieron un gran impacto en su proceso de aprendizaje, en el gráfico número 1 se puede ver que tanto para las tutorías y los talleres, los estudiantes califican a la calidad del profesor y del tutor como “buena” y “excelente”, y en un menor porcentaje, hubo estudiantes se mantuvieron imparciales frente a la pregunta de la tutoría.

Si analizamos el global, en la gráfica 2, se puede ver que gran parte de los estudiantes está muy de acuerdo o de acuerdo en decir que los acompañamientos académicos si sirvieron para su desempeño en la asignatura, siendo los menos, que se presentan imparciales frente a esta pregunta.

Gráfico número 2: Percepción de los estudiantes sobre el global de la asignatura



Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

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 (Asis y Ortiz, 2017). El análisis de esta metodología piloto, fue más bien descriptiva, ya que se debe generar desde esta experiencia, una evolución, que logre sostener en el tiempo una asistencia por parte de los estudiantes con un mayor compromiso en los acompañamientos para las asignaturas, a su vez, jugaron en contra factores adversos, como la poca preparación matemática con la que llegan los estudiantes desde la educación secundaria, por lo que se debe generar un plan de acción que pueda redimir el estado inicial de ingreso del estudiante. Por otro lado debemos considerar que todo sistema de Universidad presenta sus propias dinámicas, lo importante en este sentido es no perder de vista que es una organización (Matus, Kühne, Paineán y Perez, 2012). La medición de los resultados debe ser cada vez más estadística de modo que proponga un nuevo indicador en este tipo de estrategias. No obstante, los estudiantes consideran que los acompañamientos, tanto talleres como tutorías, en gran medida les sirvieron para poder abarcar de mejor manera la asignatura, tanto en el global como en su impacto de aprendizaje, no importando, el haberla aprobado o reprobado, lo que da un indicio muy claro del cambio que produjo en su experiencia y aprendizaje, el contar con actividades anexas a la cátedra, que le otorgan a los asistentes una visión más amplia de los conceptos estudiados.

Referencias

- Aguilar Rivera, M del C. (2007). La Transición a la Vida Universitaria: Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono. IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina
- Aguilar, M. (2007). La Transición a la Vida Universitaria. Recuperado el 1 de Octubre del 2012 del Sitio Web http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023_12.pdf
- Arrieta, M., Garrido, S. (2014). Paso de la Enseñanza Media a la Educación Superior. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/982>
- Asis, G., Ortiz, F. (2017). El Abandono en la Educación Superior-Estrategias Para la Retención de Alumnos. Situación en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1642>
- Lapeña, C., Sauleda, N., y Martínez, A. (2011). Los Programas Institucionales de Acción Tutorial: Una Experiencia Desarrollada en la Universidad de Alicante. España. Alicante: Revista de Investigación Educativa de la Universidad de Alicante
- Lujambio, V, Ramos, S., Santiviago, C. (2012). El Ingreso a la Universidad: Cursos Introductorios. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/859/2525>
- Matus, O., Kühne, W., Paineán, B., Pérez, P. (2012). La Integración Social Como Factor de Adaptación Universitaria: Experiencia Docente con Estudiantes de Ingeniería de Primer Año. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/860/2526>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE (COLOMBIA)

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

Fabio Andrés Barbosa Gómez
Neide Stelia Castillo Florez
Martha Lucia Vásquez Truisi
Universidad del Valle (Colombia)
fabio.barbosa@correounivalle.edu.co

Resumen. La Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) es una propuesta de la Universidad del Valle que surge en el año 2016 y hasta el momento ha beneficiado a cerca de 1400 estudiantes. Su propósito está orientado a enfrentar los graves fenómenos de deserción, fracaso académico y rezago, observados en los últimos años en esta Institución y, en consecuencia, promover el éxito académico de los estudiantes. Para ello, se parte de un recuento de los principales aprendizajes que han dejado las múltiples investigaciones realizadas en la Universidad sobre estos fenómenos desde el año 2006; que dan cuenta de la importancia del *capital cultural* de origen de los estudiantes en la explicación de su posterior desempeño académico. Luego, mediante la metodología de sistematización de experiencias, se retoman los principales resultados de la Estrategia: se realiza un breve recuento de su surgimiento, de sus propósitos, de los sentidos que guían la intervención y la forma como se encuentran estructurados los diferentes componentes que la conforman (socioeducativo, académico, investigación, sistemas de información y administrativo). Se hace especial énfasis en el acompañamiento entre pares como núcleo central de la Estrategia, fundamentado a partir del *enfoque histórico cultural*, en particular en el concepto de *zona de desarrollo próximo*, que en la práctica busca potenciar en los nuevos estudiantes el desarrollo de las actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos requeridos para enfrentar con éxito las exigencias académicas universitarias. De igual forma, se resaltan las innovaciones logradas en la gestión de la información a partir de la plataforma Moodle, que permiten identificar en tiempo real diversas situaciones que puedan influir en la ocurrencia de deserción o bajo desempeño académico. La implementación de la Estrategia ASES incluye el seguimiento permanente al desempeño académico de los estudiantes, en coordinación con la División de Registro Académico, de tal forma que semestre a semestre se actualizan los indicadores de deserción y diversos indicadores de desempeño académico, avanzando hacia la valoración del impacto de las acciones de intervención realizadas. Este ejercicio continuo ha logrado demostrar hasta el momento una reducción significativa en los niveles de deserción, así como un mejoramiento en el desempeño académico, en comparación con los resultados históricos de la Universidad. Finalmente, desde la propia voz de los actores involucrados se quiere resaltar sus percepciones sobre la importancia del proceso de acompañamiento.

Descriptores o Palabras Clave: Acompañamiento entre Pares, Deserción, Desempeño Académico, Gestión de la Información.

1. ¿Qué hemos aprendido sobre la deserción y el desempeño académico en la Universidad del Valle?

En esta institución, desde el año 2006, se han realizado múltiples investigaciones que dan cuenta de estos fenómenos. Escobar, Largo y Pérez (2006) llevaron a cabo un estudio sobre los factores asociados a la deserción y la permanencia estudiantil. A partir de una muestra que incluyó 3.588 estudiantes de diferentes cohortes y considerando cuatro categorías: individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales, se realizó un análisis de permanencia mediante el método de Kaplan Meier. Los resultados evidenciaron grandes diferencias en la ocurrencia de la deserción entre las facultades: ciencias e Ingeniería presentaban niveles de deserción muy superiores al resto de facultades, la mayor parte ocurría en los primeros cuatro semestres, era más común en los hombres que en las mujeres y las causas eran fundamentalmente académicas.

De otro lado, desde el proyecto de Universidad y Culturas, adscrito al Instituto de Psicología se realizaron estudios de corte cualitativo que daban cuenta de la influencia del *capital cultural* en la trayectoria académica de los estudiantes. Se observó cómo las diferencias de origen familiar y escolar que han promovido -o no- una serie de actitudes, hábitos, prácticas y habilidades propias de la cultura académica, se relacionan en buena medida con las diferencias observadas en los desempeños académicos de los estudiantes en la Universidad (Tenorio, 2016).

En consecuencia, para lograr una verdadera integración a esta nueva cultura –que es la académica- se requiere, además de obtener el cupo en la Universidad, desarrollar en muy poco tiempo, lo que no se logró en la escolaridad previa: adaptarse a un nuevo entorno, convertirse en protagonista de su propio aprendizaje, disfrutar el proceso de aprender, adquirir habilidades académicas y sociales; y mejorar su fundamentación conceptual.

Los datos arrojados por el SPADIES⁶¹(2018) para las cohortes 2002-2011 muestran que habiendo transcurrido 10 semestres, cerca del 53% estudiantes ha desertado, el 17% se ha graduado y el 30% continúan activos sin graduarse –rezagados-. Los casos más agudos de deserción se observan en las facultades de Ingeniería; y Ciencias Naturales y Exactas, con porcentajes del 63 y 61% respectivamente. En contraste, el Instituto de Psicología y la Facultad de Salud presentan los menores niveles de deserción, con porcentajes del 27 y 31%.

2. ¿Qué es la Estrategia ASES?

La Estrategia ASES es una propuesta educativa que promueve la adaptación de los estudiantes *Ser Pilo Paga*⁶² y en *Condiciones de Excepción*⁶³ a las exigencias académicas de la Universidad del Valle, favoreciendo su permanencia y futura graduación. Se incentiva en ellos la reflexión sobre sus historias personales, escolares y familiares; y cómo estas pueden influir en su desempeño académico. A su vez, se potencia el desarrollo de actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos acordes con lo requerido en la Universidad y en los programas académicos. Finalmente, se busca la integración

⁶¹ Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional)

⁶² Programa del Ministerio de Educación Nacional que financia créditos condonables a estudiantes de escasos recursos para que estudien en alguna de las universidades acreditadas del país (subsidio a la demanda).

⁶³ Reglamentación que existe en la Universidad del Valle que otorga un porcentaje de los cupos ofrecidos por cada programa académico para poblaciones consideradas en desigualdad de condiciones: indígenas, afros, desplazados, provenientes de municipios de difícil acceso, víctimas del conflicto, entre otros.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

social, el surgimiento de redes de apoyo y el aprendizaje colaborativo entre los mismos estudiantes. Desde el año 2016 hasta la fecha han sido atendidos cerca de 1400 estudiantes. A nivel organizacional, el equipo ASES se conforma por seis componentes: *Socioeducativo*, *Gestión de la Información*, *Comunicaciones*, *Investigaciones*, *Académico* y *Administrativo*.

El componente *Socioeducativo* lidera el acompañamiento y monitorea el seguimiento de la población intervenida. Está conformado por un coordinador, y un equipo de cuatro profesionales (de Ciencias de la Salud, Sociales y Humanas) a cargo de los monitores *socioeducativos*. Cada uno de estos últimos acompaña entre cinco a diez estudiantes de su mismo programa académico. Este ejercicio se fundamenta en el concepto de *zona de desarrollo próximo* -que se enfoca en el nivel de desarrollo potencial de los estudiantes más que en su desarrollo efectivo- y en el papel que juegan los pares más experimentados en las transformaciones vividas por los nuevos estudiantes. Los monitores a su vez, recopilan información sobre las situaciones que enfrentan los estudiantes en diferentes dimensiones (individual, familiar, académica, económica y de vida universitaria y ciudad), permitiéndole a la Estrategia conocer los riesgos en cada una de ellas que puedan influir en situaciones de deserción o bajo desempeño académico.

El componente de *Gestión de la Información* diseña, gestiona y administra una serie de herramientas –creadas a partir de la plataforma Moodle-, que son alimentadas por el componente socioeducativo y que permiten realizar un seguimiento instantáneo de las diversas situaciones de riesgo que están afrontando los estudiantes. A partir del conocimiento de estas situaciones, se activan diversas rutas de atención (internas o externas) tales como: acompañamiento académico, atención profesional, promoción de las diferentes ofertas institucionales (bienestar, salud, deporte, cultura, etc), entre otras.

El componente de *Comunicaciones* está a cargo del manejo de la página web de la Estrategia, redes sociales, remisión de información masiva por medio del correo electrónico, con el objetivo de informar sobre la planeación de las diversas actividades ofrecidas por la Estrategia, y a su vez, recopila las inquietudes que los estudiantes van teniendo en el proceso. Asimismo, del diseño de piezas de comunicación, registro fotográfico, videos, para consolidar una memoria digital.

El componente de *Investigaciones* realiza evaluación permanente del proceso que viven los estudiantes, así como también del impacto que la Estrategia va teniendo en sus desempeños académicos.

El componente *Académico*, lidera las acciones de apoyo en áreas críticas como: matemáticas, física y química; que van desde la aplicación de pruebas diagnósticas, la realización de monitorías académicas en dichas áreas; y el seguimiento continuo al desempeño académico de los estudiantes, de tal forma que se pueda actuar de forma preventiva para evitar situaciones de bajo desempeño académico o fracaso. De igual forma, se articula con el proyecto de *Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA)* adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje, encargado de brindar el apoyo a los estudiantes en todo lo relacionado con lectura y escritura.

Finalmente, el componente *Administrativo* da sustento a todos los requerimientos necesarios para el funcionamiento efectivo de la Estrategia, relacionados con el presupuesto, vinculación de personal, preparación de la logística y material necesario para las distintas actividades ejecutadas, así como del reporte de ingresos y gastos.

Las principales acciones que realiza la Estrategia ASES son:

- **Acompañamiento entre pares:** se asigna un monitor -o tutor- de la misma carrera a cada estudiante que ingresa a la Estrategia. Este ha sido formado para orientar al estudiante sobre los

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

diferentes retos que enfrentará en la Universidad y su programa académico. A su vez, recopila información sobre las situaciones de riesgo que enfrenta el estudiante y las consigna en la plataforma Moodle.

- **Acompañamientos grupales:** actividades grupales que buscan crear una red de apoyo que le permita al estudiante sentirse acogido y compartir sus experiencias e inquietudes con los monitores y sus demás compañeros.
- **Seguimiento al desempeño académico:** permite detectar situaciones de riesgo académico a partir de las cuales se activan diversas acciones de apoyo que eviten la ocurrencia de situaciones de pérdida de asignaturas, ocurrencia de bajos rendimientos y finalmente fracaso académico.
- **Monitorías académicas individuales y grupales:** realizadas en las asignaturas que históricamente han tenido los más altos índices de reprobación. Estas no solo buscan resolver vacíos conceptuales sino también promover un papel activo de los mismos estudiantes en su aprendizaje, el desarrollo de hábitos y diversas habilidades –entre ellas las comunicativas- que permitan al estudiante hacerse cargo de su propio proceso formativo.
- **Orientaciones individuales:** cuando las situaciones trascienden las posibilidades de resolución entre el monitor y el estudiante actúan directamente los profesionales. En ellas se orienta al estudiante sobre las diferentes alternativas a las que puede recurrir en cada situación.
- **Georreferenciación:** permite conocer la ubicación de la vivienda del estudiante, la distancia con la Universidad, los niveles de riesgo asociados al contexto, como factores que pueden estar asociados con la posibilidad de deserción. En ese mismo sentido se orienta a los estudiantes que lo soliciten sobre la posibilidad de encontrar viviendas con las condiciones requeridas que faciliten su labor académica: cercanía, seguridad, consideraciones económicas, etc.

3. ¿Qué resultados ha obtenido la Estrategia ASES?

La Estrategia se implementa a partir del primer semestre del 2016 y desde ahí se han obtenido distintos avances y aprendizajes que se están consolidando en distintos formatos, como son: un libro de investigación, repositorio digital con las memorias de prácticas profesionales, trabajos de grados y ponencias, entre otros. Estos elementos constituyen insumos para la preparación de este artículo, que contiene resultados parciales de la Estrategia en los siguientes aspectos:

3.1 Innovaciones en gestión de la información

La información recopilada por los monitores en el acompañamiento sobre los estudiantes es integrada en un módulo creado bajo la herramienta Moodle, de tal forma que permite al profesional conocer en tiempo real la ocurrencia de las situaciones de riesgo que están enfrentando. Para esto se establecieron una serie de temáticas -o dimensiones- que resultan frecuentes en las experiencias de los estudiantes: familiar, individual, económica, académica y de vida universitaria y ciudad; y en relación estas temáticas, se adoptó la metodología de semáforo de alertas, como se observa en la Fig. 1.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).



Fig. 1. Dimensiones surgidas a partir del acompañamiento socioeducativo

En el módulo ASES (vinculado a Moodle), cada estudiante tiene una *ficha de acompañamiento* que brinda información sobre su identificación, facultad, programa académico que cursa, cohorte en la que ingresó, georreferenciación, estado académico actual, monitor y profesional al que se encuentra asignado, así como también la información que se ha recopilado durante el ejercicio de acompañamiento y los niveles de riesgo en cada una de las dimensiones. Es pertinente aclarar que esta herramienta define roles para cada uno de los actores de tal forma que se garantice la confidencialidad de la información.

3.2 Mejora en indicadores de desempeño académico

Hay evidencias en la reducción de los indicadores de deserción en las poblaciones atendidas. Por ejemplo, la deserción acumulada a sexto semestre para los estudiantes *Ser Pilo Paga 1* es del 18,3%, un nivel muy inferior al promedio histórico de la Universidad que se ubica alrededor del 32,4%. Un comportamiento similar se observa en las demás cohortes *Ser Pilo Paga 2 y 3*. De forma análoga, los estudiantes que ingresaron por *Condiciones de Excepción (CE)* presentan niveles inferiores a los históricos. La cohorte CE 2017-1 presenta un nivel de deserción de 15,6%, inferior al promedio de las cohortes 2009 a 2016 de la Universidad que se ubicaba en 17,9% en segundo semestre. Aunque las diferencias no resultan tan visibles como en los estudiantes *Ser Pilo Paga* -quienes tienen otra serie de beneficios como crédito condonable y apoyo de sostenimiento- estos resultados parciales en la población en *Condiciones de Excepción* son muy importantes y se espera que a medida que aumenta el número de semestres cursados las diferencias con los valores históricos vayan aumentando. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Comparativo entre deserción institucional en la Universidad del Valle y en las poblaciones atendidas por la Estrategia ASES

Población	Semestre					
	1	2	3	4	5	6
Condición de Excepción 2012-2016	9,5%	17,9%	27,0%	30,9%	34,5%	36,2%
UNIVALLE (2009-2016)	11,8%	19,5%	25,3%	29,5%	32,8%	35,6%
Topográfica (2011-2016)	7,9%	14,5%	22,1%	30,9%	33,6%	38,2%
SPP1	1,7%	8,7%	10,4%	13,9%	16,5%	18,3%
SPP2	3,2%	6,4%	8,7%	11,1%		
SPP3	6,1%	8,5%				

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

CE (2017-1)	8,9%	15,6%				
CE (2017-2)	6,6%					
Topográfica (2017-1)	7,5%	15,0%				

Fuente: cálculos propios con base en información de Registro Académico

De otro lado, los niveles de aprobación en asignaturas críticas han venido aumentando. Un ejemplo claro de esto es la diferencia observada en Cálculo I, una asignatura que históricamente sólo es aprobada por el 51% de los estudiantes. En los estudiantes "Ser Pilo Paga" el nivel de aprobación en esta asignatura es cercano al 65%. A su vez, de las catorce asignaturas con menores de niveles de aprobación -según los datos históricos- en trece se han obtenido mayores porcentajes en dicha población atendida. Una situación similar se observa al observar los estudiantes en Condiciones de Excepción. De las siete asignaturas más críticas, de acuerdo con la información histórica, en cinco esta población presenta mejores indicadores de aprobación.

3.3 Valoraciones cualitativas sobre el proceso de acompañamiento socioeducativo

El mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes es de importancia fundamental para la Estrategia, sin embargo, los indicadores cuantitativos resultan limitados para comprender las transformaciones que los estudiantes experimentan en el proceso. Para lograr esto, se ha venido recogiendo la voz de todos los actores involucrados en el proceso (estudiantes, monitores, practicantes y profesionales) mediante metodologías de sistematización de experiencias, en particular, la propuesta por Jara (2006).

A partir de dos preguntas movilizadoras realizadas en un encuentro evaluativo: ¿cómo describe la experiencia de acompañamiento y seguimiento estudiantil? y ¿cuáles acciones de acompañamiento y seguimiento brindado por la Estrategia ASES, considera que le aportan a la permanencia en la Universidad?, se identificaron algunas percepciones de los monitores sobre el proceso.

En la voz de un monitor de acompañamiento académico sobre las dificultades que enfrentaba en el ejercicio de acompañamiento a sus estudiantes asignados: “en mis encuentros noté que tenían tres dificultades: a) no estudian por su cuenta, b) tratan de aprender las cosas de manera muy mecánica y, c) las bases que traen del colegio son débiles en áreas como matemáticas y lecto-escritura”. Lo anterior indica baja autonomía de los estudiantes en su propia formación, formas de aprendizaje rutinarias y poco significativas; y problemas de fundamentación conceptual.

Estas dificultades son precisamente las que se intenta transformar desde la Estrategia ASES, que pasan no solo por mejorar la fundamentación conceptual de los estudiantes, sino también acompañar sus propios procesos de transformación, que les permita desarrollar actitudes, habilidades, hábitos y finalmente, conocimientos, acordes al tipo de experiencias que enfrentan en sus programas académicos. A su vez, se fomenta y promueve la creación de espacios de trabajo colaborativo –con sus monitores y compañeros- que fortalezca su integración a la cultura académica universitaria.

Como se ha expresado, el núcleo central de la Estrategia, está fundamentado en el referente del enfoque sociocultural de Vygotsky, según Conrado (2015), especialmente en el concepto de la *zona de desarrollo próximo*, que hace énfasis en el papel de la interacción social en los procesos de aprendizaje. El diálogo con los monitores ha permitido comprender que en este ejercicio no solo se benefician los estudiantes acompañados, sino también ellos mismos. Ser monitores les ha permitido reflexionar sobre sus propios procesos formativos, sobre las transformaciones que han experimentado durante su paso por la Universidad y les ha permitido desarrollar diversas habilidades académicas y sociales.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Finalmente, al culminar cada semestre se realiza una encuesta a los estudiantes acompañados para conocer su percepción sobre el acompañamiento brindado por la Estrategia ASES y en particular sobre la labor desarrollada por sus monitores asignados. Sus respuestas como se muestra a continuación, resaltan dos aspectos fundamentales: el apoyo académico y el soporte emocional.

“Tanto el monitor como el proceso de acompañamiento me brindan una red de apoyo emocional y educativa, que me permiten estar más en confianza con lo que hago, siendo una guía de aprendizaje en la universidad y por fuera de ella”

“Considero que es pertinente el acompañamiento puesto que nos permite y ayuda a desarrollarnos tanto en lo académico como en lo personal, ya que los monitores se convierten en una guía para el estudiante y nos permiten obtener más información y más conocimiento acerca de la universidad”

4. Conclusiones

Los resultados -aunque parciales- empiezan a mostrar evidencias significativas del impacto de las acciones realizadas por la estrategia ASES en el desempeño académico de los estudiantes.

Se presenta una reducción significativa en los niveles de deserción en comparación con los resultados históricos de la Universidad. De igual forma, los porcentajes de aprobación en algunas asignaturas críticas tienden ser mayores que los observados generalmente en la Universidad.

Las distintas actividades grupales como talleres y charlas, dirigidas a estudiantes del ciclo básico, favorecieron su participación en los grupos estudiantiles y, fomentaron el uso de las distintas redes de apoyo ofrecidas por medio de los monitores de acompañamiento socioeducativo y académico y, de las distintas instancias de la Universidad.

El acompañamiento de pares, a través de las monitorías académicas basadas en el aprendizaje colaborativo, permitieron fortalecer habilidades del pensamiento matemático y crítico, orientado hacia un aprendizaje autónomo y significativo que, aunado al seguimiento del rendimiento académico de las asignaturas críticas del ciclo básico, mostraron resultados positivos en el desempeño académico de la población intervenida.

Los beneficiados en la formación integral, no son solo los estudiantes a los cuales se acompaña, sino también los mismos monitores que juegan el rol de compañeros en ese camino transicional donde se evidencia la importancia de la solidaridad y el reconocimiento del otro.

Estos resultados coinciden con otras experiencias de intervención -e investigación- adelantadas en América Latina (Garay, 2016), que ponen un énfasis especial en la importancia de la integración a la cultura académica universitaria como una condición necesaria para lograr desempeños académicos satisfactorios en los nuevos estudiantes.

5. Referencias

Conrado, R.H. (2015). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. *Ciencia Ergo Sum*, 22(2), 167-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10439327009.pdf>. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

Escobar, J., Largo, E., y Pérez, C.A. (2006). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994.2006). Recuperado de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_desercion_octubre_2006.pdf. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

De Garay, A. (2016). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. **Congresos CLABES**, [S.l.], nov. 2016. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

Jara, O. (2006). *UICN Mesoamérica Programa Alianzas*. Guía para sistematizar experiencias. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0813/6_UIC_GUI.pdf. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

SPADIES 3.0, 2002-2011. Sistema de Información SPADIES. Consulta pública por Institución y por cohortes. Recuperado en <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-363411.html>. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

Tenorio, M.C. (2016). Equidad en la educación pública universitaria. En: Universidad del Valle: *Reflexiones para un Plan de Desarrollo*. Santiago de Cali: Universidad del Valle

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL DESEMPEÑO Y LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA: ESTUDIO CORRELACIONAL.

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Angela Patricia Cipagauta Esquivel
Universidad Católica de Colombia
apcipagauta@ucatolica.edu.co

Diana Cristina Pardo Bolívar
Universidad Católica de Colombia
dcpardo@ucatolica.edu.co

Resumen. Las tutorías académicas han cobrado una relevancia significativa en las universidades, como estrategia de acompañamiento para los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de desarrollo de las competencias y de gestión autónoma del conocimiento (Lobato y Guerra, 2016). En el contexto de la presente investigación las tutorías se conciben como una estrategia de apoyo encaminada a favorecer la permanencia a través de asesorías académicas personalizadas por parte de los profesores tutores hacia los estudiantes y con el propósito de resolver dudas académicas, favorecer estrategias de aprendizaje autónomas y mejorar el desempeño. En concordancia con lo propuesto por Cambours de Donini, Iglesias y Muiños de Britos (2011), el presente estudio tiene como objetivo identificar el impacto que las tutorías tienen sobre el desempeño académico de los estudiantes y sobre la disminución del abandono. Se realizó un estudio correlacional en el que se analizaron las siguientes variables: permanencia, promedio académico, recibir tutorías (sí o no) y cantidad de tutorías recibidas. La muestra estuvo constituida por 13.345 estudiantes matriculados y activos en los ocho programas académicos de pregrado durante los periodos académicos 2017-1 y 2017-2. Se aplicó una correlación chi-cuadrado y una prueba de comparaciones múltiples de Bonferroni con el fin de establecer el nivel de significancia de las relaciones encontradas. Entre los principales hallazgos se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre recibir tutorías y el promedio académico de los estudiantes. Asimismo, se encontró que el número de tutorías recibidas se relaciona significativamente con el hecho de permanecer en la universidad y que el retiro académico (estudiantes que no logran cumplir con el promedio académico mínimo estipulado en el reglamento estudiantil) es significativamente mayor en los estudiantes que no han recibido tutorías.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Tutorías, Desempeño académico, Abandono.

Problemática propuesta

Es una responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) evaluar el impacto de los programas diseñados para mitigar el abandono académico ya que de esta manera se pueden medir no sólo las características de eficacia propias del programa -cobertura y cumplimiento- sino además

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

responder a cuestiones tales como ¿qué ocurriría con los estudiantes si no pudieran beneficiarse de este programa? o ¿cómo cambia una variable objetivo como consecuencia de haber participado en el programa? (Bernal y Peña, 2014). Los resultados de esta evaluación permitirán tomar decisiones al interior de la institución en torno a la justificación de la inversión de recursos en el programa, resolver problemas identificados en cuanto al desempeño académico de los estudiantes y favorecer el aprendizaje de otras instituciones que proyecten implementar programas similares. Hacer evaluación de impacto obedece también al cumplimiento del sexto principio orientador del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que hace referencia a la *eficacia* como el deber de establecer indicadores concretos que le permitan conocer el impacto de los programas de permanencia y el cumplimiento de sus objetivos, alineados con los planes estratégicos institucionales (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

2. Contexto

El programa de tutorías académicas hace parte del sistema de acompañamiento estudiantil de la Universidad Católica de Colombia y responde al propósito de disminuir el abandono por factores académicos, atendiendo a los lineamientos del MEN que sugiere generar cada vez menos programas remediales y más programas preventivos dirigidos no solamente a la permanencia sino a la mejora de los procesos educativos y el éxito estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2015).



Los estudios de caracterización de la ausencia intersemestral realizados en la Universidad Católica de Colombia en los años 2015 y 2016 mostraron consistentemente que los dos factores que primordialmente explicaron el abandono de los estudios fueron los factores financieros y académicos; sin embargo estos factores no explican aisladamente el abandono por cuanto un bajo desempeño académico probablemente haga que el estudiante y su familia no realicen mayor esfuerzo por solventar una dificultad financiera. Los datos suministrados por el MEN en el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), permiten verificar que en la Universidad Católica de Colombia, a mayor número de apoyos recibidos por el estudiante, es significativamente menor la probabilidad de deserción (Figura1). A partir de esos datos, este estudio pretende establecer el impacto diferenciado de la tutoría académica, por ser el apoyo de mayor cobertura y en el que la institución invierte más recursos humanos y financieros.

Fig. 1 Porcentaje de deserción vs. apoyos académicos recibidos. (Fuente SPADIES 2.8. Ministerio de Educación Nacional).

3. Objetivo

Identificar el impacto que las tutorías académicas tienen sobre el desempeño académico de los estudiantes y sobre la permanencia en la Universidad Católica de Colombia. El análisis estuvo orientado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Existe una relación entre recibir tutorías y

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

el rendimiento académico?, ¿Existe una relación entre recibir tutorías académicas y la permanencia estudiantil? y ¿Recibir mayor número de tutorías está relacionado con el rendimiento académico o la permanencia?

H0: Existe independencia entre las variables “recibir tutorías académicas”, “número de tutorías” “permanencia” y “promedio académico”.

H1: Hay una correlación entre recibir tutorías académicas y obtener un promedio académico más alto.

H2: A mayor número de tutorías, mayor promedio académico.

H3: Existe una relación entre recibir tutorías y la permanencia en la universidad.

4. Líneas teóricas

En el marco de la formación de profesionales adelantado por las IES, es necesario favorecer la permanencia y garantizar la calidad de las competencias del egresado, así como su satisfacción con la carrera (Pellerano y Brito, 2016). En este sentido la tutoría “se define como un proceso formativo, de orientación integral y acompañamiento, desarrollado por el profesorado, que implica acciones para proporcionar a los estudiantes la ayuda necesaria para conseguir sus objetivos académicos, personales y profesionales” (Martín y Villanueva, 2018, p. 382). Tal es la importancia de las tutorías en el ámbito actual de las IES que se han consolidado en la mayoría de éstas como un proceso integrado a sus funciones sustantivas, sujeto a la sistematización de sus procesos, estructurado en las cargas académicas de los docentes, programado en los calendarios académicos y objeto de seguimiento de impacto y calidad. Como todos los procesos inherentes a la actividad de enseñanza: “la tutoría universitaria ha de ser considerada como una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados” (García, 2008, p. 25).

Para el presente estudio es importante clarificar que la tutoría se ha entendido como una actividad académica formativa. En este concepto se encuadran las acciones de un docente -en el marco de referencia de su asignatura- encaminadas a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias y destrezas en un campo del saber específico. Desde la óptica que presentan Álvarez, y González (2008), la tutoría está integrada al proceso de aprendizaje de los estudiantes, no es un mero acompañamiento en caso de “emergencia” sino que tiene un carácter continuo y el propósito de prevenir el fracaso académico y el abandono asociado a este motivo.

En cuanto al desempeño académico, existe una discusión frecuente referida a la validez de calificaciones de asignaturas independientes como una evaluación justa de las competencias del estudiante. García, Cuevas, Vales y Cruz (2012) mencionan que “En virtud de que el aprendizaje no puede observarse directamente, se requiere que el estudiante demuestre la competencia aprendida, la cual se evalúa de acuerdo a una rúbrica y se traduce en calificaciones que miden su desempeño académico” (pp.108-109). Así las cosas, el desempeño académico puede definirse como una medida de relación entre las metas de aprendizaje propuestas para una asignatura y el grado de aprehensión de los conocimientos por parte del estudiante, representados en una nota (Guerra-Martin y Borrallo-Riego, 2017). El desempeño académico no puede observarse como un fenómeno unicausal, sino que deben tenerse en cuenta diversas variables que inciden en sus resultados; García, Cuevas, Vales y Cruz (2012) mencionan al menos tres: las características individuales, factores asociados con la escuela y factores asociados con la familia. En cuanto a los factores asociados con la escuela, Guerra-Martin y Borrallo-Riego (2017) concluyeron en su estudio que además de implementar la estrategia, deben considerarse otros factores relacionados con las habilidades, la formación y disposición de los tutores, la relación de estos con los estudiantes y el espacio donde se desarrollan las tutorías.

5. Metodología

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

El presente es un estudio cuantitativo de alcance correlacional que pretende determinar el grado de asociación estadística entre las variables: permanencia, promedio académico, recibir tutorías (si o no) y cantidad de tutorías recibidas. El diseño corresponde a una investigación no experimental de corte transeccional, y se realiza mediante el análisis de información (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014)

5.1 Muestra

La muestra del estudio fue no probabilística, seleccionada por conveniencia. El criterio de inclusión fue estar matriculado y activo para los periodos académicos de 2017-1 y 2017-2. La muestra estuvo conformada por 13.345 estudiantes de ocho programas académicos de pregrado y se distribuyó según el programa académico y el semestre cursado (Tablas 1 y 2)

Tabla 1. Distribución de la muestra según el programa académico

Programa	Número de estudiantes	Porcentaje
Arquitectura	2085	15,62%
Derecho	4140	31,02%
Economía	816	6,11%
Ing. De Sistemas Y Computación	242	1,81%
Ing. Electrónica y Telecomun.	275	2,06%
Ingeniería Civil	2863	19,96%
Ingeniería De Sistemas	264	1,98%
Ingeniería Industrial	1358	10,18%
Psicología	1502	11,26%
Total general	13345	100%

Tabla 2. Distribución de la muestra según semestre cursado.

Semestre	Número de estudiantes	Porcentaje
1	2399	26,88%
2	1144	14,15%
3	1324	20,22%
4	1115	12,54%
5	1184	5,44%
6	921	3,33%
7	976	3,04%
8	842	2,50%
9	1305	3,68%
10	2135	8,22%
Total general	13345	100%

5.2 Instrumentos

Para el análisis de información se utilizaron los sistemas de información académicos de la institución y también el paquete estadístico SPSS versión 25 para Windows.

5.3 Procedimiento

Se seleccionaron los registros del total de matriculados para los periodos 2017-1 y 2017-2 tomando como fuente el sistema académico de la institución. Posterior a ello se realizaron los análisis estadísticos de la relación entre recibir o no tutorías en uno o los dos periodos de análisis (y número de tutorías recibidas) contrastado con el promedio académico y permanencia en la universidad (estar matriculado en el período 2018-1).

El reglamento estudiantil de la Universidad Católica de Colombia contempla como estados académicos de riesgo, los siguientes:

- Semestre de Gracia*: Es un semestre condicional de recuperación académica para los estudiantes que obtuvieron un promedio académico ponderado entre 5.7 y 6.4 (en una escala de 1 a 10). Si el estudiante no recupera el promedio por encima de 6.5, queda excluido de la universidad.
- Retiro Académico*: Es el estado de los estudiantes que quedan excluidos de la universidad por obtener un promedio académico menor a 5.8.

5.4 Análisis de información

Con el propósito de establecer relaciones entre las variables categóricas se utilizó la prueba chi-cuadrado, aceptando como estadísticamente significativos todos los resultados donde el valor p era menor a 0,05. Adicionalmente, para la medición de la diferencia entre medias se utilizó una prueba

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

de comparaciones múltiples de Bonferroni que permite mantener la probabilidad de error de tipo I por debajo del 5%. (Cabin y Mitchell, 2000).

6. Resultados

6.1 En cuanto a la relación entre recibir tutorías y el promedio académico, se encontró que la frecuencia de los retiros académicos y semestre de gracia (promedios más bajos de la muestra), es significativamente mayor para los estudiantes que no recibieron tutorías académicas, en comparación con los que sí la recibieron (Tabla 3). Consistentemente con estos datos y a medida que aumenta el rango de promedio, es mayor la frecuencia de los estudiantes que recibieron tutorías.

Tabla 3. Promedio académico vs. Recibir tutoría.

Tutorías 2017		No recibió Recuento	Recibió Recuento
Rango_promedio	Retiro (< 5.8)	1609	272
	Semestre de Gracia (De 5.8 a 6.4)	104	247
	De 6,5 a 7, 79	2891	4323
	De 7,8 a 8,79	1302	2153
	De 8,8 a 10	131	313

La prueba de chi-cuadrado mostró una relación estadísticamente significativa entre las dos variables (recibir tutoría y promedio) y la corrección Bonferroni confirma la relación estableciendo parejas de significación (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Chi-cuadrado Tutoría-Promedio

		Recibió 2017
Rango promedio	Chi-cuadrado	1469.334
	df	4
	Sig.	,000*

Tabla 5. Corrección Bonferroni Tutoría-Promedio

		No recibió 2017 (A)	Recibió 2017 (B)
Rango promedio	Retiro	B	
	Semestre de Gracia		A
	De 6,5 a 7, 79		A
	De 7,8 a 8,79		A
	De 8,8 a 10		A

6.2 En cuanto a la relación entre número de tutorías recibidas y promedio académico, se encontró que el 85% de los estudiantes con más bajo promedio (retiro académico), no recibieron ninguna tutoría y que la muestra de estudiantes con más altos promedios (entre 7.8 y 10) recibieron por lo menos una tutoría durante los semestres de análisis (Tabla 6).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Tabla 6. Número de tutorías recibidas/promedio académico.

		Número de tutorías recibidas			
		<= 0	1-2	3-4	5+
Rango promedio	Retiro (< 5.8)	1609	137	59	76
	Semestre de Gracia (De 5.8 a 6.4)	104	89	73	85
	De 6,5 a 7, 79	2891	1971	920	1432
	De 7,8 a 8,79	1302	938	487	728
	De 8,8 a 10	131	102	58	153

Como puede observarse en la Tabla 7, la prueba chi-cuadrado confirmó una relación estadísticamente significativa entre bajos promedios y no recibir ninguna tutoría (estudiantes en retiro y semestre de gracia).

Tabla 7. Prueba de chi-cuadrado: Bajos promedios- No recibir tutoría

		Total general (Agrupada)
Rango promedio	Chi-cuadrado	1529.796
	df	12
	Sig.	,000*

Asimismo, la prueba Bonferroni (Tabla 8) evidencias parejas de significación entre los estudiantes con promedios más bajos y no asistir a tutorías, en comparación con las otras variables (B, C y D). Puede observarse que obtener un mayor promedio académico (de 8.8 a 10) está emparejado significativamente con recibir el mayor número de tutorías (más de 5), en comparación con no recibir (A) o recibir menos de cinco (B y C).

Tabla 8. Corrección Bonferroni Promedio-Número de tutorías recibidas		Número de tutorías recibidas			
		<= 0 (A)	1-2 (B)	3-4 (C)	5+ (D)
Rango promedio	Retiro (< 5.8)	B C D			
	Semestre de Gracia (de 5.8 a 6.4)		A	A B	A
	De 6,5 a 7, 79		A	A	A
	De 7,8 a 8,79		A	A	A
	De 8,8 a 10			A	A B C

6.3 Finalmente y como puede observarse en la Tabla 8, en cuanto a la relación entre recibir tutoría y la permanencia en la universidad, se encontró que el abandono de los estudios (retiro) se relaciona en una proporción significativamente mayor con no asistir a tutorías, que con recibir por lo menos una.

7. Conclusiones

Los hallazgos permitieron rechazar la hipótesis de independencia de variables y se resumen de la siguiente manera:

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

- Se encuentra relación estadísticamente significativa entre recibir tutorías y el promedio académico de los estudiantes.
- La relación entre las variables “recibir tutorías” y “promedio académico” es positiva, ya que entre más tutorías recibe un estudiante su promedio aumenta.
- Recibir tutorías está significativamente relacionado con permanecer en la universidad, en este caso reflejado con la matrícula del siguiente semestre.

Podemos concluir que aquellos estudiantes que no reciben el apoyo de tutorías académicas tienen más riesgo de presentar bajo desempeño académico y abandonar la universidad, lo que corrobora la eficacia e importancia institucional del programa de tutorías académicas. En concordancia con los presentes hallazgos otros autores refieren una relación positiva entre la tutoría y el rendimiento académico, tales como Herrera y Guevara (2016) quienes encontraron que los alumnos que acudían a tutoría con mayor regularidad tenían mejor desempeño.

Es indispensable destacar con estos resultados la pertinencia de las tutorías académicas, así como la necesidad de implementarla en el ámbito de la educación superior, en concordancia con los postulados de Narro y Arredondo (2013), quienes afirman que “... se le considera un poderoso medio del que pueden disponer las instituciones, y los propios profesores, para mejorar sensiblemente tanto la calidad como la pertinencia y la equidad del proceso educativo” p. 133

Finalmente, los resultados del estudio invitan a trabajar de manera integrada los factores que favorecen la permanencia, como un ensamblaje de procesos que aporten a esta meta. Cassiano, Cipagauta y Reyes (2016) en un estudio previo mencionan que uno de los motivos para elegir una carrera que se encontró asociado con la permanencia fue la proyección laboral del estudiante. Siendo así, es necesario además fortalecer el esquema de tutorías en función de que los estudiantes que las reciben también puedan hallar orientaciones que les permitan contextualizar los aprendizajes con su área profesional y con el quehacer de su carrera. A partir de los resultados de esta investigación, quedan retos importantes pues habiendo corroborado la pertinencia y efectividad de las tutorías como medida para mitigar el riesgo de abandono asociado a factores académicos, el siguiente paso tendrá que estar orientado a la esquematización de un modelo de tutorías que favorezca el vínculo con los estudiantes y permita hacer un seguimiento más cercano a sus procesos, así como trabajar en la perfilación y capacitación de los tutores para potencializar los resultados.

Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, 1, 49-70.
- Bernal, R., y X. Peña. (2011). *Guía Práctica para la Evaluación de Impacto*. Colombia: Universidad de los Andes. Facultad de Economía.
- Cabin, R. y Mitchell, R. (2000) To Bonferroni or not to Bonferroni: when and how are the questions. *ESA Bull.* 81, 246–248.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

- Cambours de Donini, A., Iglesias, A., y Muiños de Britos, S. (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>
- Cassiano, A., Cipagauta, P., y Reyes, N. (2016). Identidad Profesional Como Factor Explicativo De La Permanencia Estudiantil. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1350/1849>
- García R, Cuevas O, Vales JJ y Cruz IR. (2012) Impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *REDIE*, vol.14,1, 07-21.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Guerra-Martin, D. y 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)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación, 6ª. Edición. México: McGraw-Hill.
- Herrera, B., y Guevara, R. (2016). Papel de la tutoría para disminuir los índices de reprobación escolar, experiencia en la facultad de medicina de la UNAM. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/959>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016) La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos, *Revista Educar*, 52:2, pp. 379-398.
- Martín, I. y Villanueva, P. (2018) La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-363411.html>
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes -universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151.
- Pellerano, B., y Brito, L. (2016). Impacto de un programa de tutoría integral, mediante abp4x4 en el rendimiento académico en asignaturas de ingeniería. *Revista de Orientación Educativa*, 30(57), 33-44.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**ASESORÍA ENTRE PARES, UNA MEDIACIÓN SOCIAL DIFERENTE:
REPORTE DE LA PRIMERA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE
ODONTOLOGÍA DE LA UABJO**

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

José Alberto Avendaño Martínez

Saira Karina Ramírez Thome

Andrea Dani Medina Pérez

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

javendano.cat@uabjo.mx

Resumen. Actualmente las políticas educativas presentan una paradoja, por un lado mayor cobertura de la educación superior que nos lleva a una sobrepoblación en las aulas y por el otro disminuir el índice de reprobación, rezago y deserción de esas aulas inicialmente llenas. Lo anterior lleva a poner en evidencia que la universidad no se encuentra preparada para atender estas situaciones, por lo que es apremiante encontrar estrategias que permitan resolver la atención de los estudiantes universitarios y ofrecer una formación integral.

Las intervenciones y reportes del trabajo entre pares (estudiante-estudiante) han aumentado, dejando atrás el recurso del profesor en cualquiera de los roles como tutor, asesor, mentor, entre otros, para dar paso a una estrategia diferente pero complementaria, la intervención entre “iguales” en cualquiera de los papeles mencionados.

Este reporte es el resultado de una primera experiencia de trabajo entre pares, realizada en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) al sur de México.

Los actores del presente son los “asesores pares” de semestres avanzados con un gusto particular sobre ciertas áreas del conocimiento y temáticas de la Licenciatura en Cirujano Dentista (LCD), destacados sobre todo por el interés en apoyar a sus compañeros de la facultad; y los “asesorados”, estudiantes de diferentes semestres y materias que consideran necesitar un apoyo extra al ofrecido por sus profesores y lo que indica o señala el plan de estudios.

El objetivo del trabajo fue identificar el impacto de la intervención y acompañamiento de los asesores pares en el rendimiento de los asesorados, así como la experiencia obtenida y sugerencia de los asesores. Ese impacto se verá reflejado en la aprobación de las materias en examen de primera oportunidad (ordinario) o en el primer examen de regularización (extraordinario) y reduciendo las siguientes oportunidades de examen para la acreditación de las materias.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

En los reportes de prácticas similares en otras universidades se observa un resultado favorable en la intervención estudiante-estudiante al igual que en el presente.

Consideramos retomar el planteamiento de Vigotsky en cuanto al problema epistemológico, ya que la relación que establece el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve, de acuerdo con Hernández (2006), con un planteamiento interaccionista dialéctico (S — O), en el que existe una relación indisociada, de interacción y transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto, por lo tanto consideramos que la interacción del par (a diferencia del maestro) presenta una mediación social diferente, posible causa de un mejor rendimiento académico de la población al lograr un mejor rendimiento, por ende, la deserción se verá reducida.

Los resultados de la intervención de tutores-pares en la facultad de odontología de la UABJO fueron favorables ya que se incrementó el número en la instancia de aprobación ordinaria, y por lo tanto disminuyó el porcentaje en otras oportunidades como son los extraordinarios, y exámenes a título a diferencia del semestre inmediato anterior de la misma población.

Descriptor o Palabras Clave: asesoría de pares, mediación social, asesorado, intervención de pares.

Introducción

El problema epistemológico se resuelve a partir de un planteamiento interaccionista dialéctico entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, el objeto determina al sujeto y a su vez el sujeto determina al objeto, por lo tanto existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto (Hernández, 2006).

Consideramos que existe una diferencia entre los agentes culturales de las experiencias académicas de los estudiantes, es decir de los maestros asignados a las materias y los estudiantes pares asignados a la asesoría, ambos agentes median entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, pero de manera distinta.

Aunque la literatura del paradigma sociocultural señala que se da una relación asimétrica (agente-estudiante) y que así tendría que ser, ya que son los agentes quienes conocen el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, al parecer esa relación entre el asesor par y el estudiante es una asimetría mínima y es lo que en este ejercicio ha permitido a los alumnos apropiarse de los instrumentos y saberes socioculturales.

Metodología

Se seleccionaron estudiantes de diferentes semestres avanzados con un promedio destacado, pero sobre todo con la disposición y el gusto de auxiliar a estudiantes de semestres inferiores en materias de su agrado. El apoyo consistía en asesorar en las materias de Operatoria Dental I, Fisiología II y Patología Bucal del 4o semestre de la LCD.

Una vez asignados los bloques de los estudiantes a su asesor par, estos entablaron comunicación inmediata y se coordinaban de acuerdo con horarios de participantes y asesor sin afectar las demás actividades académicas. Una vez que se presentaron ante el subgrupo correspondiente realizaron un compromiso entre ambas partes de participar en esta actividad y se fijaron las reglas a seguir durante la asesoría, así como la evaluación a realizar. Cabe

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

destacar que son los mismos asesores pares quienes ponen en conjunto las reglas, tal como lo hace un profesor al iniciar el ciclo escolar.

Además de la asesoría académica como tal, los asesores pares realizaron ejercicios de reflexión del desempeño realizado por los estudiantes asignados en la materia a asesorar. Antes de iniciar las asesorías, entre ambas partes formaron el temario con los temas difíciles o que no entendían, así como las sugerencias del asesor "...les hablé como compañera y como amiga tratando de crear un poco de conciencia sobre lo importante que es estudiar, tener buenas calificaciones y sobre todo saber sobre histología porque es una de las materias básicas de la carrera que nos permite entender patología bucal, periodoncia y sobre todo saber diferenciar y diagnosticar a un paciente."

Algunos asesores pares se apoyaron del uso del teléfono celular para la búsqueda de información, el trabajo en equipo, las exposiciones de los temas, después de un examen se reunían para comentar los temas evaluados y desde luego sus respuestas.

En relación al tipo de ambiente generado por los asesores pares, se considera importante para el aprendizaje: "acudí a mi última clínica de odontopediatría, al terminar mi clase me dirigí al edificio y al salón en donde habíamos realizado nuestras asesorías. El entusiasmo y los nervios de mis compañeros del 42 se hacía presente, el proyector ya estaba conectado y todos me estaban esperando, cuando llegué me saludaron muy contentos, tuvimos una plática muy amena llena de risas."

Los ambientes de aprendizaje, no sólo ocurrieron en el aula como generalmente se realizan las clases: "esta vez decidimos hacer la clase fuera del salón porque necesitaríamos de la luz natural para poder realizar una adecuada exploración de la cavidad oral y así lograr tener una mejor visión de los tejidos.". Y aunque la asesoría tenía formalidad por ser un programa de la facultad, las clases sucedían de esta manera: "La clase transcurrió de una manera muy dinámica, cada que avanzábamos con una estructura, ellos lograban recordar de manera más fácil la teoría de su pequeño manual de propedéutica, entre muchas risas y muchos comentarios muy graciosos recordamos y aprendimos el orden de exploración, y la diferenciación de lo fisiológico a lo patológico."

La evaluación de los aprendizajes se hizo presente en este proyecto de asesoría, tanto la de diagnóstico como la evaluación continua y final: "Cuando revisé sus hojas ahora había un poco más de contenido en sus respuestas, fue algo que me hizo pensar que hacíamos las cosas bien, que todos estábamos poniendo un granito de arena."

Resultados

Se seleccionó el 4o semestre para iniciar con la propuesta de intervención entre pares, al ser uno de los semestre que presenta un alto índice de reprobación en algunas de sus materias. Aquellas en las que recibieron el apoyo de asesores pares fueron: Operatoria Dental I, Farmacología II, Fisiología II y Patología Bucal.

A continuación se analiza el índice de aprobación por materia (del ciclo 2018-2018) en comparación al año inmediato anterior en las mismas (ciclo 2017-2017). Cabe explicar que existen diferentes oportunidades para aprobar una materia. La primera oportunidad es el ordinario; cuando el estudiante reprobó evaluaciones parciales, o reprueba el ordinario o acumula faltas deberá acreditar con un examen extraordinario; las siguientes oportunidades

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

son título I y título II antes de recurrir a la materia, esto como última oportunidad de aprobación.

La materia de Operatoria Dental fue cursada por 255 estudiantes en el ciclo 2017-2017, mientras que en el curso 2018-2018 matricularon 233 (ver tabla 1). Se puede observar que aunque el índice de aprobación de la materia se incrementó sólo en una décima porcentual, la intervención de las asesorías se aprecia en el resultado de los estudiantes que aprobaron en ordinario, ya que este se incrementó al 13% lo que refleja una reducción del 12.7% en el índice de reprobación de esta materia en examen extraordinario y examen a título.

	Ordinario	Extraordinario	Título 1	Índice de aprobación
Ciclo escolar 2017-2017	144 56.4%	42 16.4%	59 23.1%	95.9%
Ciclo escolar 2018-2018	161 <u>69%</u>	56 24%	7 3%	<u>96%</u>
Intervención de pares				

Tabla 1. Materia: Operatoria Dental

En la materia de fisiología II en el ciclo 17-17 cursaron 201 estudiantes, mientras que en el ciclo 18-18 fueron 234 los inscritos. Se muestran los datos en relación con esta materia que aumentó el número de aprobados en ordinario de 55.2% a 72.2% en relación al año pasado en el que no se contó con el apoyo de los pares. Por lo tanto el índice de extraordinario disminuyó. Sin embargo en este ciclo escolar se incrementó el número de estudiantes que tendrán que cursar nuevamente la materia en relación con el ciclo 17-17 (ver tabla 2)

	Ordinario	Extraordinario	Título 1	Índice de aprobación
Ciclo escolar 2017-2017	111 55.2%	78 38.8%	3 1.4%	<u>95.4%</u>
Ciclo escolar 2018-2018	169 <u>72.2%</u>	17 7.2%	17 7.2%	86.6%
Intervención de pares				

Tabla 2. Materia: fisiología II

La última materia que nos ocupa en el presente estudio es patología bucal, al igual que operatoria dental se incrementó el índice de aprobación de la misma, destacando nuevamente que se logró acrecentar la aprobación en ordinario y por lo tanto la reducción en las oportunidades de extraordinario y título. Los inscritos en los ciclos 17-17 y 18-18 fueron 137 y 182 respectivamente y el aumento en la aprobación en ordinario fue de 11 puntos porcentuales (ver tabla 3).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

	Ordinario	Extraordinario	Título 1	Índice de aprobación
Ciclo escolar 2017-2017	137 66.5%	56 27.1%	4 1.9%	95.5%
Ciclo escolar 2018-2018	182 <u>78.1%</u>	33 14.1%	12 5.1%	<u>97.3%</u>
Intervención de pares				

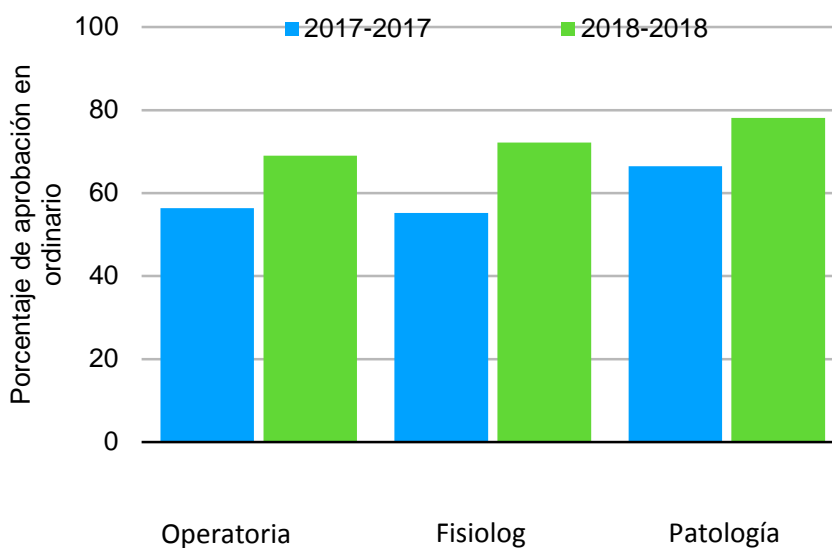
Tabla 3. Materia: Patología Bucal

Se muestra un incremento en el porcentaje de aprobación de las tres materias en ordinario y por lo tanto la disminución en las siguientes oportunidades como el extraordinario o los exámenes a título (ver gráfica 1)

Conclusión

Después de observar la participación de los guías pares y los resultados obtenidos en las tres materias en las que se intervino, en comparación con el año inmediato anterior en el que no se contó con esta intervención, los resultados fueron positivos y alentadores. Ya que se aumentó el porcentaje de aprobación en ordinario, disminuyendo las siguientes oportunidades de evaluación como el extraordinario y el examen a título, sin embargo en una de las tres materias fue mayor el número de estudiantes reprobados con opción a recurrar la materia.

Se deberá continuar con el programa y ampliar la cobertura para que se incrementen las materias a atender, así como el número de asesores pares.



Gráfica 1. Porcentaje de aprobación en ordinario

Es necesaria la evaluación del desempeño de los guías y determinar las necesidades de capacitación para que los resultados sean aún mejores. Se deberán realizar mesas de trabajo entre profesores titulares de las materias y asesores pares a fin de intercambiar experiencias de enseñanza.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Debemos estar al pendiente y realizar el análisis para identificar una relación entre este programa y la disminución del Abandono Escolar, mismo que podrá realizarse más adelante, ya que ahora sólo tuvimos la oportunidad de valorar el índice de reprobación, pero con estos resultados nos aventuramos a mencionar que el índice de abandono se reducirá.

Bibliografía

Asesores pares (2018). Reporte de asesoría. Documento interno. Facultad de Odontología UABJO

Cardozo-Ortiz, Claudia Esperanza, “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. Educ.Educ. Vol 14, No 2, Mayo-agosto 2011 pp. 309-325

Escudero Vásquez , Luz Stella. “Entre pares nos acompañamos” Congresos CLABES [En línea], (2017).

Hernández Rojas, Gerardo (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós

Lujambio, Vanesa. “Tutoría entre pares: propuesta de enseñanza y dispositivo de apoyo al ingreso de la facultad de veterinaria. Uruguay” Congresos CLABES [En línea], (2017)

Vega Cruz, Gilda “Resultados de la aplicación de un programa de mentoría en la carrera de ingeniería automática” Congresos CLABES [En línea], (2014).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ESTRATEGIAS PARA EL REINGRESO EFECTIVO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RETIRO TEMPORAL, CASO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.

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

Carreño Huechacona, Macarena
Universidad del Bío-Bío, Región Biobío, Chile.
mcarreno@ubiobio.cl

Rosales Huerta, Felipe.
Universidad del Bío-Bío, Región Biobío, Chile.
frosales@ubiobio.cl

Resumen. La estrategia Acompañamiento Educación Superior (AES) del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad del Bío Bío, que presenta como objetivo facilitar el progreso de los estudiantes que acceden a la Educación Superior a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención, presenta entre sus preocupaciones centrales el seguimiento y acompañamiento de aquellos estudiantes que ingresaron vía PACE y que por diversos motivos decidieron concretar la acción de renuncia definitiva, retiro temporal o no realizar inscripción de asignaturas. Durante el año 2017 se produjo el ingreso de 145 estudiantes PACE, de los cuales, 31 decidieron desertar del sistema educacional, en alguna de sus diferentes modalidades, lo que equivale al 21,38% de los estudiantes, encontrándose 22 de ellos en situación de Retiro Temporal, 6 con Renuncia Definitiva y 3 estudiantes que no realizaron Inscripción de Asignaturas durante el periodo 2017_2. En la clasificación de motivos de deserción de la Universidad del Bío Bío, se establecen seis criterios, entre los cuales se encuentran el motivo Económico, Personal, Vocacional, Académico, Salud y Otros. El principal motivo de deserción de los estudiantes PACE es vocacional, lo que representa un 45,16% del total de estudiantes en situación de retiro, así mismo un 16,1% alude problemas personales, un 12,9% a motivos de salud, 12,9% a motivos económicos y 9,67% se encuentran sin inscripción de asignaturas. Entre la acciones realizadas para generar el reingreso efectivo de los estudiantes PACE se encuentran dos etapas, una de seguimiento, la cual consiste en contactar, orientar y entrevistar a los estudiantes retirados para elaborar en conjunto una estrategia apropiada para la toma de decisiones en su proyecto de vida; y otra de acompañamiento al reingreso, que busca orientar el proceso formal de reincorporación a una institución de Educación Superior, acción que se realiza en conjunto con los diferentes departamentos pertenecientes a la red de apoyo de la Universidad del Bio Bío, proporcionando información referida a las acciones a realizar para el proceso de reingreso, activación del financiamiento y postulación de beneficios institucionales. A partir de estas acciones, el 29,03% de los estudiantes

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

reingresaron a la Universidad del Bío Bío, y a la fecha, se encuentran con situación académica regular y siguen monitoreados por el Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna. Aquellos estudiantes que regresan a la institución son quienes arguyeron motivos económicos, personales o de salud, no reingresando quienes aludieron motivos vocacionales.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción, Orientación Vocacional, Seguimiento y Acompañamiento, Reingreso.

1 Problemática

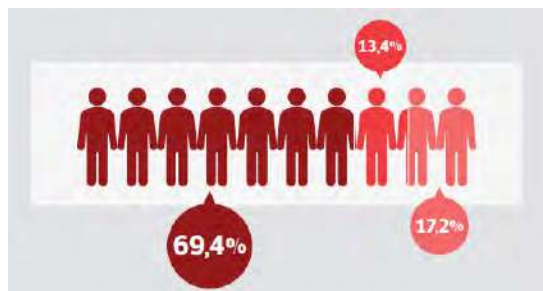
Actualmente el crecimiento exponencial y masivo de la educación superior en Chile ha presentado una transformación sustancial, pasando de una educación elitista y minoritaria hacia una educación masiva y diversa, que ha generado un nuevo contexto con una enorme heterogeneidad de estudiantes (González y Uribe, 2002; Lemaitre 2003). Según servicio de información de educación superior (SIES) para el periodo 2017, cerca de un 49% de los egresados de enseñanza media acceden de manera inmediata a Educación Superior, siendo un indicador que se mantiene constante en todas las cohortes de egresados de enseñanza secundaria en los últimos 7 años.

Bajo este contexto, se presenta uno de los desafíos y esfuerzos claves para las Instituciones de Educación Superior (IES), que es generar permanencia y éxito en las trayectorias académicas de los estudiantes en los diferentes programas de estudios. Sin embargo, se acrecienta nuevas problemáticas sobre la deserción estudiantil, que conllevan a la necesidad de generar políticas, acciones y acompañamientos en los procesos de reincorporación a la educación superior de los estudiantes que desertan, principalmente en primer año académico.

A nivel país cerca de un 30% de los estudiantes no continúa luego su primer año de estudios, lo que aumenta a un 43% al 2° año (SIES, 2017). Aunque es significativo el número de estudiantes que se retiran el primer año, se considera que existe una población estudiantil que vuelven a ingresar al sistema en los años siguientes, matriculándose en otras carreras o instituciones.

En cifras nacionales, al analizar la cohorte 2008, se observa que existe una retención de 69,4% durante el primer año, siendo un 30,6% que deserta de la educación superior. A su vez, existe un porcentaje significativo (44%) que reingresa a Educación Superior en los tres años siguientes. Por lo tanto, del total de estudiantes de primer año de la cohorte 2008, sólo hay un 17,2% que deserta de modo permanente definitivo y no vuelve al sistema educacional en el corto plazo (al menos en los 3 años siguientes).

Figura 1: Retención en Primer año Cohorte 2008.



Fuente: Servicio de información de educación superior (SIES) 2013.

Por consiguiente, se presenta que la tasa de reingreso a la educación para la cohorte 2008 es de un 44% y dichos retornos tributan en un 13,4% en la retención definitiva (al menos en los 3 años siguientes), lo que deslumbra que la deserción no contempla simplemente el abandono de la Educación Superior, sino que existen suspensiones temporales de las trayectorias académicas o reingresos a otros IES por situaciones vinculadas a diversos motivos como salud, económicas, vocación, entre otras.

Lo anterior, presenta una clara evidencia que existe un proceso paralelo y continuo sobre la reincorporación al sistema en los años sucesivos de las trayectorias académicas. (SIES, 2012).

2 Objetivo General.

Describir experiencia de acompañamiento para el reingreso de estudiantes pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad del Bío-Bío, para la cohorte 2017.

3 Metodología.

El presente trabajo se enfoca en una metodología de tipo descriptiva, analizando la experiencia de acompañamiento y seguimiento para el reingreso de estudiantes PACE para la cohorte 2017.

Para describir la contribución de estrategia de reingreso del programa AES PACE, se realiza un análisis que considera:

- a) Análisis cuantitativo de indicadores asociados al programa PACE UBB y Programa Tutores UBB, mediante reportes otorgados de seguimiento por Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna, y el Sistema de Intranet Institucional.
- b) Análisis descriptivo de experiencia de acompañamientos y seguimiento que contribuye al proceso de reincorporación de estudiantes PACE UBB a la institución.

4. Programa PACE y Programa Tutores UBB

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Desde el año 2007, la Universidad del Bío-Bío, ha instalado una serie de estrategias, cuya finalidad es contribuir en el éxito académico de sus estudiantes, definiendo dicho objetivo en cuatro grandes indicadores principales: retención, aprobación de asignaturas, notas y titulación oportuna. Para lograr el cumplimiento de estos indicadores en el primer año, la Universidad ha consolidado cinco grandes estrategias en el “Sistema de Inducción y Adaptación a la Vida Universitaria de los estudiantes de los tres primeros quintiles de la Universidad del Bío-Bío”, que son las siguientes: Integración Vertical, Proceso de Admisión, Programa de Inducción, Programa de Tutores, Programa de Modularización de Asignatura, y Pasantías Profesionales y Culturales.

El Programa Tutores UBB se basa en una metodología de pares, donde se pretende fortalecer competencias específicas y genéricas de los estudiantes de primer año, mediante el acompañamiento de un estudiante de curso superior que cumple la labor de tutor, quien mediante dos tutorías semanales de 2 horas pedagógicas cada una, realiza la labor seguimiento y monitoreo permanente del éxito académico (Fuentes & Matamala, 2015).

El PACE tiene como fin restituir el derecho a la Educación Superior a estudiantes de sectores en situación de vulnerabilidad, garantizándoles un cupo en cualquiera de las Casas de Estudio en convenio con el programa. El objetivo del PACE en la educación superior es facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores.

En este contexto, la Universidad del Bío-Bío en el año 2015 suscribe al convenio PACE con el Ministerio de Educación, asumiendo la tarea de lograr el desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes de 3° y 4° medio. Actualmente son 3322 estudiantes de 3° y 4° medio quienes reciben acompañamiento por parte del equipo de Preparación en la Enseñanza Media (PEM) del PACE UBB. Desde el año 2017 se hace efectivo el ingreso de estudiantes PACE a la Universidad de Bío-Bío, siendo un ingreso de 145 estudiantes quienes reciben el acompañamiento del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) del PACE UBB. Para ello, se han implementado dispositivos de acompañamiento académico y psicoeducativo, así como un sistema de seguimiento y alerta oportuna que permita monitorear a aquellos estudiantes PACE sin diferenciarlos del universo de estudiantes que ingresa a la Institución de Educación Superior. La Vinculación del Programa Tutores con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) está en que la estrategia institucionalizada para el acompañamiento de estudiantes de primer año es el Programa Tutores, siendo los tutores pares el eje trasversal de todas acciones de acompañamiento para el éxito académico del estudiantado de primer año.

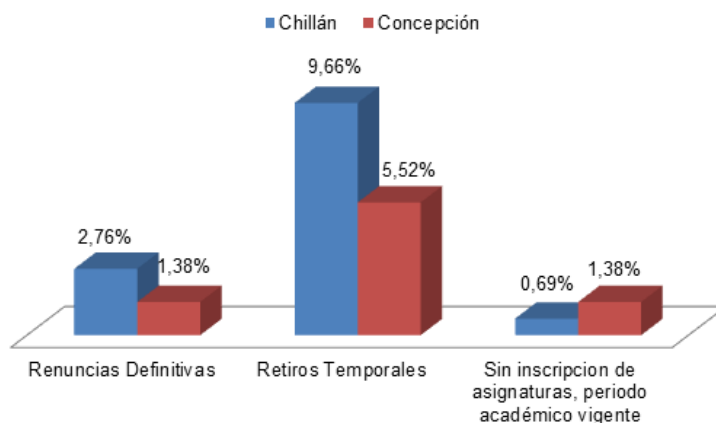
5 Marco Empírico

Una de las principales preocupaciones de la estrategia AES del PACE UBB radica en el seguimiento de aquellos estudiantes que ingresaron vía admisión PACE en alguna de sus modalidades, ya sea cupo o habilitado, y que por diversos motivos (económicos, de salud, personales, vocacionales, etc.) decidieron concretar un retiro temporal o una renuncia definitiva en la institución. Durante el año 2017 se produjo el ingreso de 145 estudiantes

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

PACE a la Universidad del Bío-Bío, 87 matriculados en la Sede Chillán y 58 en Sede Concepción. De estos, 31 se cuentan como deserciones, lo que equivale al 21,39% de los estudiantes, estando 22 de ellos en situación de Retiro Temporal, 6 con Renuncia Definitiva y 3 estudiantes que no realizaron Inscripción de Asignaturas durante el periodo segundo semestre del 2017. Como resultado de este trabajo, en el Gráfico N°1 se detallan los datos referentes a Deserción PACE en sus modalidades Renuncia Definitiva, Retiro temporal y Sin Inscripción, realizando distinción en sede Chillán y sede Concepción.

Gráfico N°1: Deserción PACE UBB Cohorte 2017.



Fuente: Elaboración propia

Del Gráfico N°1 se desprende que la mayor cantidad de estudiantes que han realizado sus trámites de Retiro Temporal o Renuncia Definitiva pertenecen a la Sede Chillán, teniendo 14 Retiros Temporales y 4 Renuncias Definitivas, mientras que en la Sede Concepción se cuentan 8 Retiros y 2 Renuncias. El mayor número de estudiantes PACE UBB se encuentran matriculados en la sede Chillán, siendo la mayoría de estos estudiantes con ingreso Cupo PACE (51 de los 73 estudiantes), lo que hipotéticamente puede justificar que las cifras sean más altas en dicha sede. A su vez, se presenta el porcentaje de estudiantes que no realizaron Inscripción de Asignaturas durante el segundo semestre, donde, esta vez, se presentan más casos en Concepción que en Chillán con 2 y 1 estudiantes, respectivamente, quienes sin realizar los trámites de deserción, optaron por dejar de asistir a la universidad.

Para clarificar la cantidad de Retiros Temporales, Renuncias Definitivas y Estudiantes sin Inscripción de Asignaturas que hubo en total durante el año 2017, se presenta Tabla N°1 en

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

la que, además, se hace la distinción entre los estudiantes con ingreso por Cupo PACE⁶⁴ y aquellos que son Habilitados PACE⁶⁵.

Tabla N°1: Deserciones Estudiantes Cupo PACE y Habilitados PACE

	Retiros Temporales		Renuncias Definitivas		Sin Inscripción de Asignaturas	
Estudiantes Cupo PACE	13	59%	5	83,3%	2	66,6%
Estudiantes Habilitados	9	40,9%	1	16,6%	1	33,3%
Total Deserciones	22	100%	6	100%	3	100%

Fuente: Elaboración propia.

Del total de Deserciones, un 64,51% corresponde a estudiantes cuyo ingreso se produjo con un Cupo PACE, mientras que las deserciones de estudiantes Habilitados PACE equivale a un 35,48% del total.

Dentro de las motivaciones que señalan los estudiantes PACE UBB para realizar los respectivos trámites al proceso de deserción se encuentra lo siguiente:

Tabla N°2: Motivos de Deserción Estudiantes PACE UBB

Motivos	% de Estudiantes	N° de estudiantes
Vocacional	45,16%	14
Personal	16,1%	5
Económico	12,9%	4
Salud	12,9%	4
Otro	3,2%	1
Sin Inscripción	9,67%	3

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos entregados en la Tabla N°2, podemos observar que el principal motivo de deserción de estudiantes PACE, es el vocacional, ya que 14 de los 31 casos presentados apelan a este motivo, seguido por temas personales, de salud y económicos. Esta cifra es concordante con los datos institucionales, ya que del total de las deserciones de 1° año pertenecientes a la cohorte 2017 (273 estudiantes) un 49,82% (136 estudiantes) argumento como motivo de deserción temas vocacionales, referidos a desmotivación por ingreso a carrera no deseada o disgusto con la carrera o programa. (Dirección General Análisis Institucionales, 2017).

⁶⁴ Cupo PACE: Estudiante que termina la enseñanza media entre el 15% de los mejores puntajes ranking de sus establecimiento secundario, o bien se encuentren dentro del 15% superior del ranking nacional, considerando el promedio de 1° a 4° año medio. Además, rinde la Prueba Selección Universitaria (PSU) y haber cursado al menos 3° y 4° medio en un establecimiento educacional del Programa PACE.

⁶⁵ Habilitado PACE: Aquel estudiante que cumple con todo el requisito para ingresar la universidad vía Cupo PACE, sin embargo, decide ingresar vía PSU.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

5.1 Seguimiento de estudiantes y Acompañamiento al reingreso

El seguimiento realizado a los estudiantes PACE consta de tres hitos importantes durante el desarrollo de cada semestre. El primero consiste en generar contacto telefónico y vía correo electrónico con los estudiantes que lo requieran según el Sistema de Seguimiento y Alerta oportuna (SSAO) del Programa Tutores, en donde se registra de manera individual la asistencia mensual a las tutorías y a los principales hitos del programa. El segundo consta de la realización de atenciones psicoeducativas individuales, donde se abordan temáticas vocacionales, motivacionales y proyecto de vida, el cual es realizado por un equipo de profesionales del área psicoeducativa del PACE. Finalmente, en el transcurso del año académico se realizan cuatro entrevistas realizadas de manera alternada por los tutores y el equipo psicoeducativo AES PACE UBB, en donde se busca recabar antecedentes referidos a las necesidades académicas, económicas y familiares de los estudiantes.

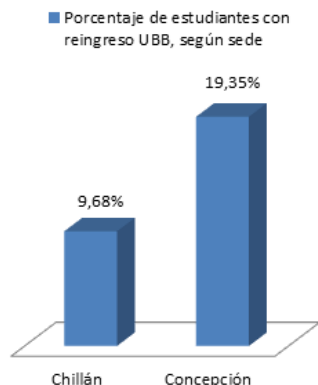
En lo que respecta a la estrategia de Reingreso Universitario, se trabaja una línea de talleres anuales, denominados “Reingreso Efectivo al Ámbito Académico”, el cual se divide en dos instancias semestrales, la primera cuyo objetivo se enmarca en trabajar temas motivacionales y vocacionales, y la segunda en articulación con la red UBB, específicamente con Bienestar Estudiantil perteneciente a la Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE), Unidad de Financiamiento Estudiantil (UFE) y Dirección de Admisión, Registro y Control Académico (DARCA), el cual busca orientar a los estudiantes en el proceso de reingreso a la universidad, proporcionando información detallada según requerimientos de cada área de la universidad. El departamento de Bienestar Estudiantil se enfoca en los trámites necesarios de realizar para la postulación a beneficios internos y reactivación de beneficios JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas). Por su parte, UFE se encarga de la activación de Gratuidad, beneficios de arancel y/o pérdida de beneficios. Finalmente, DARCA se encarga de la tramitación del proceso de deserción de los estudiantes, debiendo recepcionar las solicitudes de retiro temporal, y posteriormente la solicitud de reincorporación a la universidad, realizando las orientaciones pertinentes para cada caso.

Resultados y conclusiones

A continuación, se presentan las cifras de estudiantes PACE que han realizado reingreso durante este semestre, para lo cual es necesario, ya sea a su carrera de ingreso, o bien a otra de la misma institución, puntualizando los porcentajes de reingreso tanto de la sede Concepción como de la sede Chillán.

Gráfico N° 2: Reingreso de estudiante PACE UBB primer semestre 2018

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).



Fuente: Elaboración propia.

Considerando que el universo PACE 2017 correspondía a 145 estudiantes cuya vía de ingreso fue Cupo PACE en un 50,3% y Habilitado PACE en un 49,7%, 31 estudiantes (21,38%) desertaron durante el 2017 en las sedes Chillán y Concepción. En el Gráfico N°2 se muestra que nueve de ellos (29,03%) volvieron a la institución y, encontrándose con situación académica regular durante el 2018.

Del total de estudiantes PACE que desertaron de la Universidad del Bío-Bío, nueve son considerados como reingreso UBB ya sea en su carrera de ingreso o a una nueva carrera mediante cambio interno, ocho se reincorporaron a la Educación superior en otra IES, dos de ellos ingresaron a la Fuerza de seguridad y orden público, siete declararon encontrarse trabajando pero con intenciones de reincorporarse a alguna IES, y cinco declararon encontrarse en periodo de reflexión acerca de su proyecto de vida, no encontrándose estudiando, ni trabajando.

Como fue posible apreciar, el principal motivo de deserción entre los estudiantes PACE UBB que hicieron sus trámites de Renuncia, Retiro Temporal o No inscribieron asignaturas durante el 2017 fue el vocacional, secundado por las razones personales que les impedían continuar sus estudios.

De aquellos estudiantes que regresaron a la institución durante el 2018, la mayoría corresponden a quienes presentaron motivos económicos, personales o de salud; a todas/os ellas/os se les acompañó en su proceso de Retiro Temporal.

En tanto, respecto de las categorizaciones vía ingreso institucional, sean éstos Cupo PACE o Habilitados PACE, los Retiros temporales, las Renuncias definitivas y la No inscripción de asignaturas se concentran en la población estudiantil que constituyen los señalados en primera instancia.

Referencias

Dirección General de Análisis Institucional. Universidad del Bío-Bío. (2017). Informe Mensual de Retención y Deserción de 1° Año Carreras de pregrado diurno Admisión.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Fuentes R., Matamala A. Rosales F. (2016). “El programa tutores de la Universidad del Bío-Bío y su aporte a la retención de estudiantes de primer año. [En línea, Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono], Congresos CLABES (2016).

González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/REPITENCIA_DESERCI ON_L_E_Gonzalez_2005.pdf

Lemaitre, M. J. (2003). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Opciones y modelos. Pensamiento Educativo.

Servicio de información de educación superior (2012). Deserción & reingreso a Educación Superior en Chile (SIES 2012). Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf

Servicio de información de educación superior (2012). > Acceso a Educación Superior en Chile 2017. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/acceso_educacion_superior_sies.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

¿LAS POLÍTICAS NACIONALES DE INCLUSIÓN Y LAS CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES AMPLÍAN LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA? UNA PARADOJA DESDE BRASIL

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Thiago Antônio de Oliveira Sá
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
oliveirasa@yahoo.com.br

Inmaculada Puertas Cañaverl
Universidad de Granada – UGR
ipuertas@ugr.es

Resumen. Las políticas de inclusión brasileñas han producido una expansión masiva en el número de estudiantes, principalmente de los no tradicionales, como se observa en la Universidad Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Sin embargo, si bien las políticas inclusivas tienen un efecto inclusivo, las tasas de deserción en esta universidad aumentan, y las características más asociadas a la deserción son las de los estudiantes no tradicionales: trabajadores, mayores y a tiempo parcial (BEAN y METZNER, 1985). La masificación de la enseñanza superior resulta una inclusión excluyente, pues se asocia al aumento de las tasas de deserción de los nuevos estudiantes (EZCURRA, 2007). La expansión no significa democratización porque el sistema engendra nuevas jerarquías internas (DUBET, 2015). El sistema es reproductor de las desigualdades, aunque se abarque a los estudiantes no herederos (BOURDIEU y PASSERON, 2014). En esta investigación, el objetivo ha sido conocer cómo las políticas de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria. ¿Qué rol juegan en el abandono? Se han determinado las tasas de deserción de las carreras, su correlación con sus niveles de demanda y de selectividad, los perfiles sociales más susceptibles al abandono, su distribución por las carreras, y la correlación entre las tasas de abandono y el año de creación de las carreras. También se ha entrevistado desertores. Los resultados señalan que las políticas de inclusión influyen en las tasas de deserción en la Unifal-MG porque las carreras que se han implantado no son las demandadas por los estudiantes. Son mayoritariamente licenciaturas, eso es, de formación de profesores. Aunque refleje una preocupación gubernamental con la enseñanza básica, las licenciaturas no son valoradas en el mercado laboral, por eso no son atractivas. Y la gestión institucional influye en las tasas de deserción porque reserva a los perfiles universitarios típicos las carreras más promisoras profesionalmente, mientras conduce a los no tradicionales – más sujetos a factores externos – a las licenciaturas nocturnas, poco atractivas y susceptibles al abandono. Eso pasa porque las carreras más interesantes son ofertadas en el turno diurno, en tiempo integral, y mediante altas notas de acceso, o sea, indisponibles a los estudiantes no

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

tradicionales (trabajadores, de más edad, peores antecedentes escolares, etc.) que no pueden acceder a ellas, sino a las nocturnas, confrontantes con otros intereses. En fin, las políticas de inclusión y su gestión institucional hacen coincidir una estructura excluyente e individuos más susceptibles a los factores externos, desinteresados en ser profesores y, por lo tanto, más probabilísticamente inclinados al abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Políticas de Expansión, Gestión Institucional, Estudiantes No Tradicionales, Inclusión Excluyente, Abandono.

1. Introducción

La UNIFAL-MG es una universidad pública federal ubicada al sur del estado de Minas Gerais – Brasil. La expansión por la que ha pasado es una paradoja, pues presenta efectos incluyentes y excluyentes. El alumnado creció y se les amplió el acceso a los estudiantes de perfil no tradicional. Sin embargo, las tasas de abandono aumentan, y aquellos estudiantes son los más afectados.

El abandono es un fenómeno multicausal en el que están involucrados desde factores microsociales, individuales y subjetivos hasta factores macrosociales, estructurales e institucionales (LATIESA, 1992). En esta investigación, el objetivo ha sido conocer cómo las políticas nacionales de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria. ¿Qué rol juegan las carreras creadas durante la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas en el abandono?

Se han utilizado estadísticas descriptivas, test chi-cuadrado y comparación de medias de dos grupos, además de entrevistas con estudiantes de la cohorte 2013 que se han marchado.

2. La paradoja de los efectos incluyentes y excluyentes

A lo largo de los años 2000, se llevaron a cabo en Brasil algunas políticas nacionales con el objetivo de expandir la enseñanza superior pública y privada. Ello se puede observar en las transformaciones por las que ha pasado UNIFAL-MG: creación de carreras, plazas y oferta nocturna de grados. El crecimiento de los ingresantes presenciales en nivel nacional y local ha sido expresivo y correspondiente, como se observa en las Figs. 1 y 2.

Además, se verifica una diversificación en el perfil estudiantil en la UNIFAL-MG, algo poco común hasta entonces en la enseñanza superior brasileña, sobre todo pública, caracterizada por su selectividad y elitismo. Los datos de la cohorte 2013 en la Tabla 1 enseñan la presencia de los atributos sociales atípicos en la composición social estudiantil, un efecto esperado de políticas de inclusión: estudiantes mayores, no blancos, hijos de padres de clases populares y sin escolaridad superior, oriundos de la enseñanza media pública, trabajadores, de bajos ingresos y que contribuyen en el sustento de sus familias.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Fig. 7- Ingresantes de grado presencial en la red federal

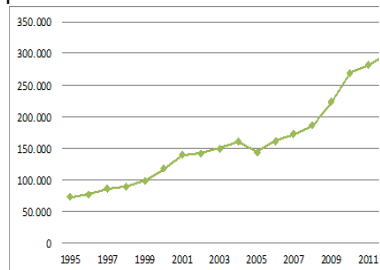


Fig. 8- Ingresantes de grado presencial en la UNIFAL-MG

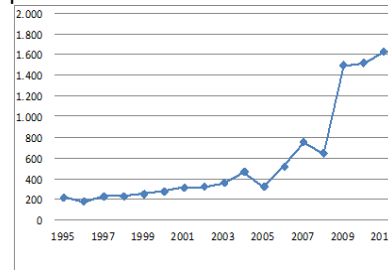


Tabla 5- Atributos no tradicionales en el alumnado – cohorte 2013

Atributos no tradicionales en el alumnado	% en la cohorte
Más de 25 años	12,15
Casado(s)	4,3%
Negros y pardos	25,4%
Madres sin enseñanza superior	64,0%
Padres sin enseñanza superior	74,6%
Madres en los dos estratos más bajos	37,8%
Padres en los dos estratos más bajos	12,4%
Omnibus de la enseñanza básica pública	99,5%
Omnibus de la enseñanza media pública	48,6%
Enseñanza media completada hace más de 5 años	15,5%
Tipo de enseñanza media	14,2%
Han trabajado en la enseñanza media	7,8%
Trabajador(es)	20,6%
Previsión de trabajar	36,5%
Responsables familiares hasta cinco niveles mínimos	74,3%
Responsable por su propio sustento	6,6%
Sociedad o contribuyen en el sustento familiar	18,0%

Pero juntamente con las tendencias incluyentes de crecimiento del alumnado y ampliación del acceso de estudiantes de perfil no tradicional, están tendencias excluyentes: aumento de las tasas de abandono (Fig.3), con las cuales están asociadas principalmente las características de aquellos estudiantes de perfil atípico (tabla 2)

Fig. 9- Evolución histórica del abandono en la UNIFAL-MG

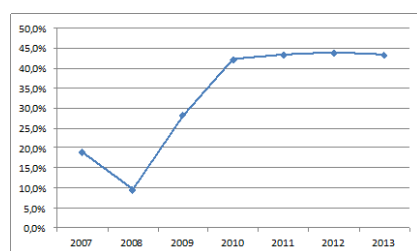


Tabla 6- Variables asociadas al abandono – cohorte 2013

Variables asociadas al abandono	Valor p
Edad	0,005
Enseñanza media pública	0,008
Tiempo de término de la educación media	0,033
Reprobación en la enseñanza media	0,001
Trabajo	0
Pretensión de trabajar	0
Responsable por sustentarse	0,004
Contribución en el sustento familiar	0,003
Puntuación obtenida en el ENEM	0

3. Líneas teóricas

Partimos de la premisa que la masificación de la enseñanza superior incluye nuevos grupos sociales, pero no parece democratizarla de hecho. El acceso a las posiciones más prestigiadas del sistema, tienden a concentrarse en los herederos del capital cultural, del mismo modo que aquellos que escapan de la eliminación, resultan “excluidos en el interior”, dirigidos a diplomas desvalorados, siguiendo, así, su probable futuro de clase (Bourdieu y Passeron, 2013; Bourdieu y Champagne, 2015). A pesar del ímpetu hacia la democratización, ni todas las categorías sociales se benefician igual, y además el sistema desarrolla nuevas meritocracias y jerarquías (Dubet, 2015).

Y en Brasil, la ampliación de la oferta de plazas, al menos en las instituciones públicas, no se realiza democráticamente porque no se favorece la inclusión de sectores subalternos ni su conclusión del grado porque no se apoya las particulares culturales, económicas y sociales de este grupo, con políticas e inversiones específicas. Una ampliación del acceso que no contemple los rasgos de este nuevo alumnado no implica democratización, pues seguirá estructurado para atender solamente a los estudiantes a tiempo completo. Un ejemplo son los grados de más prestigio y mejores sueldos que no se imparten por la noche (Vargas y Paula, 2013).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

3. Las políticas nacionales de inclusión y su gestión institucional

En esta ponencia se explora el impacto que han tenido las carreras creadas en la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas.

3.1 La expansión de la institución: turnos, carreras y plazas

De acuerdo con los datos de la cohorte 2013, la nota de corte media de las *licenciaturas*⁶⁶ es 390,16. Su relación candidato/plaza media es 18,98 y su tasa media de deserción es 54,87%. Las de los *bacharelados*⁶⁷ son, respectivamente, 490,64; 23,24 y 39,48%. En Brasil, las licenciaturas son menos selectivas, menos concurridas y más abandonadas que los bacharelados porque ofrecen sueldos bajos y pocas salidas laborales, que precisamente en UNIFAL-MG están todas en horario nocturno.

Tabla 7- Tasas de abandono por carrera - cohorte 2013

Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación	Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación
Química-Licenciatura	75,6%	2006	Química-Bacharelado	42,9%	2003
Física-Licenciatura	72,5%	2006	Fisioterapia-Bacharelado	40,7%	2008
Matemáticas-Licenciatura	70,0%	2006	Farmácia-Bacharelado	39,8%	1914
Ciencias Sociales-Licenciatura	61,9%	2008	Enfermagem-Bacharelado	39,0%	1977
Ciencias Sociales-Bacharelado	59,1%	2008	Letras-Licenciatura	31,0%	2009
Geografía-Bacharelado	58,7%	2006	Biomedicina-Bacharelado	30,4%	2008
Ciencias Biológicas-Licenciatura	56,5%	2006	Ciências Biológicas-Bacharelado	26,8%	2000
Geografía-Licenciatura	50,0%	2006	Biotecnologia-Bacharelado	20,0%	2006
História-Licenciatura	50,0%	2008	Pedagogia-Licenciatura	19,5%	2006
Ciência da Computação-Bacharelado	46,3%	2006	Odontologia-Bacharelado	16,8%	1915
Nutrição-Bacharelado	44,2%	2000	Total UNIFAL-MG	43,3%	

Aunque se verifiquen pocas excepciones, las carreras más abandonadas son las recientemente creadas. Y entre ellas las que tienen mayores tasas de deserción son las licenciaturas (y los bacharelados de Humanidades Geografía y Ciencias Sociales). Por eso la tasa agregada del abandono en la institución ha subido desde la creación de estas carreras.

Sin embargo, hay otras dos razones indirectas que hacen que estas carreras sean las más abandonadas: la superposición turno/modalidad/horario y los mecanismos que rigen el acceso a los grados en la Unifal-MG, que se analizan más adelante.

⁶⁶ Carreras en las que se recibe como profesor de la enseñanza básica: Biología, Sociología, Química, Matemáticas, Historia, Lenguaje, Geografía, etc.

⁶⁷ En Brasil, "bacharelado" no es enseñanza media, sino un grado superior. Son carreras como Medicina, Odontología, Nutrición, Química, Ingenierías, Abogacía, Computación, Economía, etc.

3.2 La superposición turno/modalidad/horario

Turno, modalidad y horario se superponen. En el periodo nocturno se ofertan apenas las licenciaturas y en horario parcial. Los bacharelados se ofrecen durante el día y en período completo.

A los bacharelados diurnos de tiempo completo se dirigen principalmente los estudiantes típicos. Son generalmente jóvenes, solteros y blancos. No trabajan (y muchas veces nunca han trabajado), son mantenidos y no contribuyen al sustento familiar. Se trata de hijos de padres con grado superior y con puestos de trabajo de más status. Y han tenido una escolarización más eficiente (privada, reciente, continua, sin reprobaciones y con mejor desempeño en pruebas de acceso).

Al contrario, a las licenciaturas se conducen los estudiantes no tradicionales: mayores, casados, no blancos y trabajadores a tiempo completo, que se mantienen y que contribuyen al sustento familiar. Son hijos de padres sin grado y ocupantes de puestos de trabajo de bajo status. Poseen una escolarización más precaria (pública, antigua, discontinua, a veces con alguna reprobación y con peor desempeño en pruebas de acceso). En las licenciaturas se concentran los factores asociados al abandono ya expuestos en la Tabla 2. La Tabla 4 muestra la distribución de los estudiantes.

Tabla 8- distribución de los rasgos socioeconómicos según la sobreposición modalidad/turno/horario – Cohorte 2013

Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total	Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total
	Diur/bac/diite	Noctic/paac			Diur/bac/diite	Noctic/paac	
16 a 20 años	71,6%	28,4%	100,0%	Padres en los 3 estratos profesionales más altos	82,5%	17,5%	100,0%
Mujeres	65,4%	34,6%	100,0%	Madres en los 3 estratos profesionales más altos	78,8%	21,2%	100,0%
Fuera de Alfenas	73,6%	26,4%	100,0%	Edu. primaria terminada había 10 años o más	30,3%	69,7%	100,0%
Casado(o)	14,3%	85,7%	100,0%	Edu. primaria antigua o suplementar	27,1%	72,9%	100,0%
Color blanco	64,0%	36,0%	100,0%	Edu. primaria en escuela privada	85,6%	14,4%	100,0%
Color negro	40,0%	60,0%	100,0%	Edu. Media terminada hasta 5 años	66,0%	34,0%	100,0%
No trabajan	75,2%	24,8%	100,0%	Edu. Media terminada hace más de cinco años	37,80%	62,2%	100,0%
Trabajan	26,7%	73,3%	100,0%	Certificación por ENEM o suplementar	25,5%	74,5%	100,0%
No pretenden trabajar, sino en prácticas	81,2%	18,8%	100,0%	Edu. media en la red privada	85,0%	15,0%	100,0%
Lo pretenden desde el primer día, integralmente	7,0%	93,0%	100,0%	E. media nocturna	29,9%	70,1%	100,0%
Ingresos familiares brutos superiores a 5 SM	84,7%	15,3%	100,0%	Estaban cursando una carrera	85,4%	14,6%	100,0%
Padre con grado superior	80,2%	19,8%	100,0%	De 305,94 a 500 puntos en el ENEM	26,4%	73,6%	100,0%
Madre con grado superior	79,2%	20,8%	100,0%	De 700,01 a 776,13 puntos en el ENEM	93%	7%	100,0%
Sostienen a sí propios	21,9%	78,1%	100,0%	Persistentes	69,3%	30,7%	100,0%
Trabajan y mantienen o contribuyen en la familia	21,2%	78,8%	100,0%	N	[600]	[377]	[977]

Así que, por si quieren acceder a la enseñanza superior en la UNIFAL-MG, los candidatos mayores, trabajadores e involucrados en su sustento y el de sus familiares frecuentemente solo pueden ingresar a las licenciaturas nocturnas, a pesar de no ser su primera opción, puesto que éstas no garantizan buenas salidas laborales. Y aunque ingresen, no logran quedarse. La superposición turno/modalidad/horario actúa como un filtro que aleja a estos estudiantes de la competición por las plazas diurnas, en los bacharelados en tiempo completo, más interesantes profesionalmente.

Lo dejé [el grado en Computación] porque tenía ya muchas cuentas. Tuve que desistir para trabajar. Acudí a las clases por solo tres meses. No pude conciliar trabajo y estudios. Lo dejé porque a era tiempo completo, ¿sabes? Por la tarde y por la noche. Así

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

que no podría trabajar solamente medio día e estudiar por la noche. [Yo] tenía que trabajar hasta el almuerzo, parar e ir a la ciudad asistirle a las clases (ex estudiante de Computación, 20 años).⁶⁸

Fisioterapia en la Unifal es a tiempo completo. ¡Me gustaba mucho aquella carrera! Empecé a estudiarla. Pero yo ya sabía que iba a tener un empleo en el ayuntamiento. Por toda mi vida he tenido que trabajar para ayudar en casa. Cuando empecé Fisioterapia, tuve que elegir entre un buen empleo en el ayuntamiento y quedarme estudiando, sin plata. No hay como estudiar, ¿comprendes? Entonces todo se acumula para que uno no pueda asistir a una carrera a tiempo completo (ex estudiante de Fisioterapia, 30 años)⁶⁹

Resulta un ingreso descomprometido, sin pretensiones profesionales. Ya se esperan bajos resultados, pues los estudiantes que trabajan y tienen responsabilidades fuera de la universidad no pueden (ni quieren) dedicarse mucho a los estudios no deseados. Sin dedicación y tampoco expectativas, siguen haciendo un uso de la enseñanza superior como consumo y no como inversión, eso es, como algo complementario, accesorio, secundario, acudido paralelamente a otras actividades profesionales y formativas. En este sentido las altas tasas de abandono en el horario nocturno son casi inevitables, pues justamente los estudiantes que se enfrentan a cuestiones externas no encuentran motivaciones internas para seguir sus estudios.

Mi nota no había sido suficiente para Medicina. Desgraciadamente, no pasó. No tenía tiempo para estudiar. Si yo tuviera tiempo libre para estudiar... Entonces, puse la nota y me caí en la Física. ¡A la Física! Entonces me casé, suspendí y nosotros abrimos una panadería (hombre, 27 años, ex estudiante de Física).⁷⁰

3.3 Mecanismos de acceso y ocupación de las plazas

Además de la señalada superposición que aleja a los trabajadores de los bacharelados, las pruebas de acceso imponen barreras a los estudiantes, independientemente de su condición laboral.

En 2012, la Unifal-MG adoptó el Sistema de Selección Unificado – SiSU –, del Ministerio de la Educación, por medio del cual las plazas en las instituciones públicas son ocupadas mediante la clasificación de los candidatos en el ENEM – Examen Nacional de la Enseñanza Media. Las carreras ofrecen anualmente una cantidad predeterminada de plazas. Si los candidatos no son admitidos en las carreras que desean, pueden elegir otra en la que sus notas les permitan ingresar.

En la Tabla 5 están las carreras, clasificadas según sus notas de corte⁷¹:

⁶⁸ Traducido libremente de “Eu desisti porque eu tava com muita conta. Aí eu tive que desistir pra mim trabalhar. Foi uns 3 meses só que eu fiz. Só que eu não dei conta de conciliar trabalho com estudo. Larguei porque era período integral, né? À tarde e à noite. Aí não dava pra mim trabalhar o dia e estudar a noite, né? Tinha que trabalhar até o almoço, parar e vir [para as aulas].”

⁶⁹ Traducido libremente de “Fisioterapia na Unifal é integral. Eu gostava demais! Comecei a estudar. Mas eu já sabia que eu teria um emprego na prefeitura. Toda a vida eu tive que trabalhar pra ajudar em casa. Quando eu fiz Fisioterapia, tive que optar: ou teria um emprego bom na prefeitura ou ficar estudando, sem grana. Então, tudo acumula pra que você não consiga fazer um curso integral.”

⁷⁰ Traducido libremente de “Minha nota não foi boa pra entrar no curso de Medicina. Infelizmente, não deu. Não tinha tempo de estudar. Se eu tivesse tempo vago para estudar... Aí, lancei a nota e caí na Física. Vamo pra Física! Aí casei, tranquei e a gente montou uma padaria.”

⁷¹ Algunos estudiantes lograron ingresar con nota abajo de la nota de corte. Eso pasa a la causa del ingreso por acciones afirmativas (reserva de plazas por criterios raciales, escolares e socioeconómicos).

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Tabla 9- Clasificación de las carreras según sus notas de corte

Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima	Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima
Odontología	670,81	692,83	34,27	589,36	Ciencias Sociales-bacharelado	479,98	583,84	80,17	406,84
Farmacia	598,77	645,01	57,19	437,79	Infermería	460,18	584,87	59,5	477,57
Biotecnología	570,53	662,6	50,03	536,45	Química-licenciatura	455,09	575,38	66,11	455,09
Nutrición	565	621,71	48,64	450,78	Geografía-bacharelado	450,58	569,73	64,3	430,14
Ciencia de la Computación	546,66	656,69	47,94	546,66	Geografía-licenciatura	443,37	558,76	63,49	443,37
Fisioterapia	543,53	609,17	44,4	508,97	Historia-licenciatura	434,01	576,58	82,82	428,67
Química-bacharelado	519,84	604,98	57,97	494,02	Ciencias Biológicas-licenciatura	418,4	583,43	54,79	445,88
Ciencias Biológicas-bacharelado	519,82	607,47	65,34	418,08	Ciencias Sociales-licenciatura	416,2	531,78	108,03	305,94
Letras-licenciatura	519,54	608,7	50,91	519,74	Física-licenciatura	403,22	552,18	62,74	403,22
Pedagogía-licenciatura	518,21	569,53	50,4	476,33	Matemáticas-licenciatura	321,81	556,84	84,15	341,48
Biomedicina	481,77	662,6	50,02	477,52	UNIFAL-MG		609,47	74,48	305,94

Cómo ya se esperaba, las carreras más selectivas son los bacharelados diurnos. Además de solo aceptaren estudiantes en tiempo completo, demandan alto desempeño en las pruebas. Por eso, como se lo ve en la Tabla 4, son un grupo más homogéneo, elitizado y dedicado a los estudios como una inversión, no como consumo. Mientras tanto, los universitarios no tradicionales, que por sus obligaciones que les sacan el día y por sus desventajas escolares, son conducidos a las licenciaturas que, ya se ha visto, suelen muy fácilmente ser abandonadas.

Yo trabajaba... entonces me interesé por el área de estética. Hice algunos cursos en el área. Tras ello, entré en Química. Porque uno tiene que tener estudios, ¿sabes? Porque no se puede solamente trabajar, trabajar, no sé... uno tiene que tener formación. ¡La realidad es que a mí nunca me ha gustado estudiar! Intenté Fisioterapia, pero mi nota permitía Química (mujer, 27 años, ex estudiante de Química)⁷²

4. Conclusiones

Ésta es la paradoja, que a pesar de la implementación de políticas nacionales de inclusión y su gestión institucional, se amplía la deserción universitaria, porque se conducen a los estudiantes de perfil no tradicional, con rasgos asociados al abandono, a carreras poco atractivas, mientras se reserva a los perfiles universitarios típicos las carreras más prometedoras profesionalmente.

En primer término, las carreras que se han creado a lo largo de la expansión son de poco interés, si bien reflejan una preocupación educativa gubernamental; en segundo lugar, las carreras más atrayentes siguen vetadas a los grupos sociales recién llegados a las universidades públicas porque son impartidas durante el día y a tiempo completo; y por último, el ingreso a ellas es cerrado, mediante pruebas de acceso selectivas.

Las carreras recién creadas se han convertido en depósito de estudiantes que solo pueden estudiar por la noche y otros rechazados en las pruebas de acceso para los grados más selectivos. Un espacio donde se concentran factores asociados al abandono, favoreciendo que estudiantes que tienen un perfil todavía algo nuevo para la universidad no encuentren motivaciones suficientes para permanecer en la misma. Asimismo, son todavía más abandonadas porque el alumnado no le dedica a los grados mucha inversión ni dedicación, puesto que no hay mucho que esperar de ellas.

⁷²Traducido libremente de “Eu trabalhava... Aí eu me interessei pela parte de estética. Aí eu fiz alguns cursos na área. Depois, entrei na Química. Porque a gente tem que tem um estudo, né? Porque fica só trabalhando, trabalhando, não sei... a gente tem que ter uma formação. Eu nunca gostei de estudar, pra te falar a verdade!... Tentei Fisioterapia, mas minha nota deu para Química”.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Mientras tanto, las carreras más prometedoras, con más salidas laborales, siguen limitadas al acceso para los estudiantes no tradicionales. Y tienen un menor abandono porque son cursadas por estudiantes típicos, que no tienen que dividirse entre la universidad y otras obligaciones, tampoco les hace falta trabajar, y además han tenido una escolarización más eficiente.

Por tanto, se puede establecer una articulación entre carreras y perfiles, que al final es una articulación entre estructura social y acción individual. De un lado, perfiles vulnerables y consumidores hacia carreras poco atractivas. De otro, perfiles elitizados e inversores hacia carreras más prestigiadas. Durante el día, un alumnado típico, homogéneo, joven, sin trabajar ni preocuparse con temas financieros y con escolaridad eficiente. Por la noche, no tradicionales, mayores, trabajadores e involucrados con el sustento suyo y de sus familias, además de educación deficiente. Para unos, dedicación e inversión hacia su futuro profesional. Para otros, bajo compromiso, búsqueda por caminos fuera de la universidad y consumo de lo que ella ofrezca. Es la producción institucional del abandono.

A modo de conclusión, las políticas de inclusión y su gestión institucional configuran una estructura institucional que no logra democratizar, sino promover una inclusión limitada, renunciable, provisoria y, por lo tanto, excluyente de quienes están allí desde hace poco. A las carreras más abandonadas – porque menos atractivas – son conducidos quienes están más sujetos a las presiones externas – los estudiantes no tradicionales.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

Referencias

- Dubet, F. “Qual democratização do ensino superior?” Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago, 2015.
- Bourdieu, P.; Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In: Nogueira, M. A. e Catani, A. (orgs). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. (2013). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. (2014). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo: Cadernos de pedagogia universitária 2. Pró-reitoria de graduação da USP.
- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F. (orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Idéias & Letras.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Latiesa, M. (1992). La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Madrid: Siglo XXI.

Tinto, V. (1987). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Vargas, H.M; Paula, M.F.C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ASEGURAMIENTO Y UNIVERSALIZACIÓN DE PISO BÁSICO GARANTIZADO PARA ESTUDIANTES PRIORITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

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

Fleet, Ann
Universidad de Chile
annfleet@uchile.cl

Resumen. La eximición de pagos de arancel y matrícula dirigida a estudiantes que pertenecen hasta el 60% de mayor vulnerabilidad socioeconómica, promovida por la nueva política pública de financiamiento en Educación Superior en Chile, que implementó la Gratuidad el año 2016, impacta fuertemente las estrategias que desarrolla la Universidad de Chile a través de su Dirección de Bienestar Estudiantil (DBE). Lo anterior para facilitar el acceso y permanencia de estudiantes prioritarios que provienen de contextos diversos con dificultades socioeconómicas, implicando desarrollar acciones para establecer condiciones de apoyo alineadas a sus trayectorias académicas, independientemente de su condición de origen, complementarias a las medidas públicas.

Este escenario produce un aumento del número de candidatos/as a beneficios de transferencia directa financiados por la Universidad, particularmente la Beca de Atención Económica (BAE), producto de la eliminación de la ayuda estatal de mantención denominada BMES. Así es como se asume, la responsabilidad institucional de garantizar la cobertura a los/as estudiantes con Gratuidad, de un piso básico garantizado en complemento a otros instrumentos focalizados de apoyo, atendiendo integralmente a los/as estudiantes con mayores necesidades en situaciones acotadas, favoreciendo la reducción del riesgo de abandono del sistema educativo.

A partir del año 2017, se incorpora la redefinición de la BAE ampliando el número de beneficiarios/as, al posicionar este beneficio como pilar estratégico de derecho universal para los y las estudiantes pertenecientes al 50% de la población de mayor vulnerabilidad. Este año 2018 se avanza al 60% de los/as estudiantes de mayor vulnerabilidad, mediante la entrega automatizada de un aporte mensual de libre disposición distribuido en 8 cuotas, utilizando la clasificación socioeconómica ministerial (Registro Social de Hogares).

Para el presente año 10.740 estudiantes cuentan con asignación de Beca BAE, de los cuales 7.297 acceden como titulares del Piso Básico Garantizado respecto a los 5.156 estudiantes favorecidos/as el año 2017 con esta medida, implicando una inversión cercana a \$3.000.000.000. A partir de lo anterior, se expone en el presente trabajo el proceso de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

implementación de la Beca de Atención Económica BAE, como mecanismo universal para estudiantes que acceden a Gratuidad, dando cuenta de su impacto en cobertura y permanencia, a partir de la revisión de los/as favorecidos/as del periodo 2017 - 2018.

La puesta en marcha de esta medida, tiene como resultados cambios institucionales respecto a la implementación de nuevos programas, definición de criterios, requisitos y mecanismos de asignación del sistema de ayudas internas, articulando los soportes estudiantiles a las trayectorias educativas.

Descriptor o Palabras Clave: Gratuidad, Piso básico garantizado, Universalidad, Permanencia, Socioeconómico.

1. Introducción

En Chile a partir del año 2016, el Ministerio de Educación implementa la Reforma al Sistema de Financiamiento de Educación Superior, que incorpora la exención del pago de arancel y matrícula en planteles universitarios que cumplen los requisitos para adscribirse al nuevo sistema. Dicho beneficio va dirigido a jóvenes pertenecientes al 50% de la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica de acuerdo a su Registro Social de Hogares⁷³, el que avanza al 60% a partir del año 2018. De esta forma, se busca garantizar como un derecho social el acceso y permanencia en educación terciaria de los/as estudiantes pertenecientes a familias de menores ingresos, eliminando las barreras económicas que ponen en riesgo su continuidad académica.

De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación del mes de junio del año 2016, de un total de 502.212 asignaciones de distintos mecanismos de apoyo arancelario (becas, créditos y gratuidad), un 25,4% corresponde a beneficiarios/as de gratuidad - equivalente a 127.709 estudiantes distribuidos en 46.778 estudiantes de primer año, - y 80.931 para alumnos/as de cursos superiores. Esta medida aborda la cobertura del 100% del arancel y los derechos básicos, acompañados de una asignación mensual de beca de alimentación estatal.

En el caso de la Universidad de Chile, los/as estudiantes favorecidos/as con gratuidad alcanzan el 2016 a 8.471 estudiantes, equivalente al 26,9 % de la matrícula total, implicando un aumento de un 2,9% del segmento socioeconómico de mayor vulnerabilidad respecto al año 2015. El impacto es mayor en la matrícula de primer año, donde el 41% de los/as estudiantes fueron clasificados en el 50% de mayor vulnerabilidad socioeconómica accediendo a este beneficio, con un alza respecto al periodo anterior de un 4,64%. Para el año 2017, el número de beneficiarios avanza a 10.170, y se incrementa a 11.980 para el presente año.

⁷³ Instrumento de calificación socioeconómica que implementa el Estado, a partir de la consulta de bases de datos públicas, que permite identificar a los potenciales beneficiarios/as de los programas y beneficios sociales. (MIDESO, 2018)

Tabla 1
Gratuidad 2016 -2018

Tipo de Matrícula	Año 2016		Año 2017		Año 2018	
	N°	% respecto a matrícula total	N°	% respecto a matrícula total	N°	% respecto a matrícula total
Primer año con gratuidad	2.388	41,00%	2.388	41,00%	2.972	42,08%
Curso superior con gratuidad	6.083	31,00%	7.782	31,31%	8.918	31,50%
Total	8.471		10.170		11.980	

Fuente: Elaboración DBE

El impacto de la gratuidad en el aumento de estudiantes de contextos de mayor dificultad, implica establecer acciones de apoyo integral para promover su inserción en la vida universitaria, y favorecer su retención. Bajo este nuevo escenario, la Dirección Bienestar Estudiantil (DBE) de la Universidad de Chile, asume como tarea principal alinear los soportes socioeducativos a las trayectorias académicas de los estudiantes, generando programas y acciones que favorecen mayor igualdad para la inclusión estudiantil (UCH, 2017).

Bajo esta premisa, la ausencia en la política pública de aportes complementarios a la eximición del pago de arancel y matrícula, correspondientes a la transferencia directa para los gastos básicos de los estudiantes (transportes, materiales, entre otros), como también, el bajo número de programas y beneficios focalizados acorde a los diversos grupos prioritarios que ingresan a la Educación Superior, sustenta la redefinición de criterios y procesos de asignación de soportes, que permitan generar un sistema institucional sustitutivo y articulado con las políticas sociales vigentes.

La implementación del Piso básico garantizado como parte del programa de becas internas - financiado con recursos institucionales - es una medida que apunta a brindar, de manera oportuna aportes de transferencia directa a los/as beneficiarios/as de gratuidad, a fin de colaborar en las necesidades económicas cotidianas y reducir la deserción por motivos financieros. A dos años de la puesta en marcha de esta medida, resulta significativo dar cuenta de la nueva reconfiguración del sistema de apoyo liderado por la Universidad de Chile y su contribución a la permanencia de los/as estudiantes.

1. Metodología.

Para desarrollar el presente trabajo, se considera la revisión del total de asignaciones de la Beca de Atención Económica BAE para el periodo 2017 - 2018, equivalente a 9.261 estudiantes para el periodo 2017, y a 10.740 para el presente año. Se focaliza en el segmento de estudiantes de primer año y curso superior de la Universidad de Chile que obtienen Piso básico garantizado de la Universidad de Chile, cuya implementación inicial alcanza a 5.156 estudiantes pertenecientes al 50% de la población de mayor vulnerabilidad y a 2.101 estudiantes adicionales para el periodo siguiente, avanzando al 60% de los estudiantes de contextos con dificultades económicas.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Lo anterior considera la revisión de variables sociodemográficas, como también la relación con los indicadores de retención y rendimiento académico institucionales para ambos periodos. Además se realiza la comparación con los indicadores nacionales entregados por el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), para determinar cómo la entrega asegurada de un subsidio de transferencia directo de carácter automatizado favorece la permanencia académica de grupos priorizados por la política pública.

2. Antecedentes.

Hasta el año 2015, el sistema de apoyo estatal de becas, asignaba a los/as estudiantes acreditados/as en el 60% de la población de mayor vulnerabilidad que accedían a Educación Superior, un dinero de libre disposición orientado a cubrir las necesidades de mantención asociadas a las actividades académicas y requerimientos propios de la vida universitaria, denominada Beca de Mantención para la Educación Superior (BMES). El aporte era cancelado en 10 cuotas, entre los meses de marzo a diciembre de cada año.

Sin embargo la implementación de un nuevo sistema de financiamiento - que amplía la cobertura de los aportes asociados a aranceles y matrícula - no considera la entrega de BMES para los titulares de gratuidad que ingresan por primera vez a la Universidad. Esto afecta sus condiciones básicas necesarias para el adecuado desempeño, al ser un pilar fundamental el aporte económico directo, para amortiguar costos habituales, principalmente en transporte y material de estudio.

A nivel institucional, el número de asignaciones BMES disminuye de 7.696 estudiantes para el año 2015, a 6.111 el periodo siguiente, ya que sólo se conserva el aporte a los/as estudiantes de curso superior que obtuvieron en periodos anteriores el beneficio. La eliminación de la BMES, implica un aumento a partir del año 2016 en la demanda de ayudas de mantención financiadas por la Universidad de Chile, a través del Fondo de Atención Económica. Este último es un programa, que ofrece una serie de becas que posibilitan la prosecución de sus estudios a aquellos alumnos/as que hayan tenido mérito académico calificado y se encuentren en situación socioeconómica deficiente, siendo la de mayor cobertura la Beca de Atención Económica (BAE), la que favorece a 7.149 estudiantes el año 2016.

La BAE se asigna en 8 cuotas mensuales, distribuidas de acuerdo a tres tramos de puntajes obtenidos a partir de evaluación socioeconómica documental, que establece montos de asignación, siendo incompatible con las ayudas de mantención que tienen el mismo objetivo (se excluyen los beneficiarios de BMES). Por lo anterior, el programa se focaliza principalmente entre el 70% y 80% de estudiantes de mayor vulnerabilidad (UCH, 2015).

Tabla 2
Tipo de beca y monto BAE 2016

Tipo	Tramo (puntaje)	Monto
Básica	40 a 59,9 puntos	\$45.000
Media	60 a 79,9 puntos	\$55.000
Completa	80 o más	\$65.000

Fuente. Manual de Procedimientos BAE 2016.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

El compromiso de la Dirección de Bienestar Estudiantil, por contribuir a la calidad de vida y al progreso académico de los estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, sustenta la necesidad de redefinir los criterios de asignación de los soportes de mantención institucional, en particular de la Beca BAE. Lo anterior, a fin de asegurar una asignación oportuna y eficiente a los/as estudiantes que ingresan como titulares de gratuidad y en el marco de las estrategias por promover la equidad e inclusión en la Universidad de Chile

3. Aseguramiento de un Piso básico garantizado.

Desde el año 2017 la DBE incorpora como componente del Programa de Beca BAE, el apoyo de mantención denominado *Piso básico garantizado*, que corresponde a la entrega asegurada de un monto mensual igual (o similar) al subsidio de educación superior eliminado por el Estado, dirigido a estudiantes de primer año y curso superior con gratuidad que no tienen otros aportes de transferencia directa. Con la implementación de este soporte, se amplía el número de asignaciones respecto al año anterior en 2.112, equivalente a un crecimiento de la cobertura de un 29,5%. Este aumento es aún más significativo al comparar el número de aportes 2018 respecto del año de origen (2016), apreciando un incremento de beneficiarios/as de un 50,3%.

Tabla 3
Asignación Beca BAE 2016-2017

Año	2016	2017	2018
N° asignaciones	7.149	9.261	10.740
% Crecimiento respecto año anterior	--	29,5	15,9

Fuente: Elaboración DBE

El aumento de la cobertura para garantizar el apoyo a los/as estudiantes con gratuidad, va acompañado de un nuevo sistema de distribución de beneficios, que permite generar sustentabilidad y optimización de los recursos institucionales que alcanzan a \$3.099.075.000. Ello gracias a la incorporación de mecanismos de focalización del programa, que eliminan la superposición de beneficios con otras becas de mantención públicas, y se establecen programas por grupos prioritarios de alta vulnerabilidad.

Bajo esta dinámica, la asignación de la BAE se distribuye en 5 tipos de beca, donde se incluye el Piso básico garantizado (UCH, 2018), que logra a una participación del 55,7% para el año 2017, cifra que se incrementa a un 67,9% para el periodo 2018. Lo expuesto, considerando el aumento de los titulares de gratuidad, producto del avance al 60% de la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica en la política pública.

Tabla 4

Tipificación y Distribución Beca de Atención Económica BAE 2017-2018

Tipo de beca	Monto	Descripción	2017		2018	
			N°	%	N°	%
Beca complemento	23.125	Alumnos con alimentación	937	10,1	772	7,2
Beca básica	45.000	40 a 59,9 puntos	2147	23,2	1983	18,5
Beca media	55.000	60 a 79,9 puntos	704	7,6	462	4,3
Beca completa	65.000	80 o más	317	3,4	226	2,1
Piso básico garantizado	23.125	Titulares de Gratuidad	5156	55,7	7297	67,9
TOTAL			9261	100,0	10740	100,0

Fuente: Elaboración DBE

Respecto a la matrícula institucional para el año 2017, un 28,7% era beneficiario de Becas BAE, contando un 15,9% con apoyo través del Piso básico garantizado. Esta cobertura se extiende el 2018, aumentando los titulares de aporte de mantención interna al 32,4% de matrícula total, lo que refleja en la representación de becarios de Piso básico un crecimiento al 22,7%. Es importante indicar, que quienes no acceden a este nuevo soporte pese a tener Gratuidad, son beneficiarios de ayudas focalizadas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB.

3.1 Características beneficiarias/as Piso Básico Garantizado.

Tanto para el año 2017 como para el periodo 2018, la mayor representación corresponde a estudiantes mujeres, con una participación del 52%, en consistencia con la composición de matrícula institucional y las asignaciones de gratuidad. En cuanto al tipo de estudiantes, el 62% de los participantes del sistema de apoyo son estudiantes antiguos para el periodo 2017, equivalente a 3.198 estudiantes, cifra que aumenta a 5.165 para el presente año con una representación de un 70,8%.

Al revisar las vías de ingreso utilizadas por los/as beneficiarios/as para ambos periodos, la mayor participación es de estudiantes que ingresaron a través de las Pruebas de Selección Universitaria PSU; 81% para el año 2017 y 80% para el año 2018. El Sistema Prioritario de Equidad Educativa SIPEE, tiene una representación para ambos años de un 7%; en tanto, quienes acceden por cupo supernumerarios (Beca de Excelencia Académica) corresponden a un 5% para el año 2017 y a un 6% para el 2018. En cuanto a la procedencia educacional de establecimientos secundarios, existe una mayor representación de estudiantes que provienen de colegios particulares con subvención estatal para ambos años (46,7% año 2017 y 48,7% año 2018), en tanto, durante ambos periodos un 40% proviene de establecimientos municipales.

En lo relativo a la región de procedencia, el 84,3% de las asignaciones están asociadas a estudiantes residentes en la Región Metropolitana para el 2017, el que aumenta a un 86,6% para el año 2018. En cuanto a quienes proceden de localidades distintas, La mayor participación es de quienes provienen de la Región O'Higgins y de Valparaíso.

Tabla 5
Distribución de beneficiarios/as Piso básico garantizado por Región 2017-2018

Región	2017	%	2018	%
Región de Antofagasta	17	0,3	17	0,2
Región de Arica Y Parinacota	10	0,2	8	0,1
Región de Atacama	15	0,3	28	0,4
Región de Aysén	4	0,1	1	0,0
Región de Coquimbo	64	1,2	94	1,3
Región de La Araucanía	36	0,7	39	0,5
Región de Los Lagos	33	0,6	47	0,6
Región de Los Ríos	13	0,3	11	0,2
Región de Magallanes	5	0,1	6	0,1
Región de Tarapacá	14	0,3	28	0,4
Región de Valparaíso	155	3,0	201	2,8
Región del Bio Bío	80	1,6	85	1,2
Región del Lib. B. O'Higgins	253	4,9	300	4,1
Región del Maule	109	2,1	110	1,5
Región Metropolitana	4345	84,3	6317	86,6
Sin Información	3	0,1	5	0,1
Total	5156	100,0	7297	100,0

Fuente: Elaboración DBE

En cuanto a los/as participantes del Piso básico garantizado por unidades académicas, el mayor número se concentra en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y la Facultad de Medicina, en consistencia con distribución general de matrícula, ya que son las unidades que concentran mayor número de admitidos. Sin embargo, al analizar la tasa de representación de asignaciones respecto a la matrícula de las Facultades e Institutos.

La Facultad de Ciencias Forestales concentra el mayor número de beneficiarios/as, respecto a su composición de matrícula, tanto para el 2017 y el 2018. Ello se genera, ya que posee la mayor concentración de estudiantes dentro del 60% de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Se aprecia además que el año 2017 el programa de Bachillerato contó con un 28,5% de su matrícula favorecida por este beneficio, cifra que se retrae para el periodo siguiente, ya que los/as estudiantes de curso superior formalizan su continuidad en las carreras de pregrado definitiva. Otras unidades que logran elevada cobertura, son Filosofía y Humanidades y Artes. En tanto, el año 2018 aparece un incremento de cobertura en los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Agronómicas.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Tabla 6
Piso Básico Garantizado por Unidad Académica 2017

Unidad académica	2017	% respecto a Piso básico	% respecto a matrícula unidad académica
Artes	347	6,7	22,2
Bachillerato	168	3,3	28,5
Cs Químicas y Farmacéuticas	314	6,1	19
Cs Veterinarias y Pecuarias	196	3,8	16,2
Cs. Agronómicas	243	4,7	20,2
Cs. Fís. y Matemáticas	688	13,3	13,1
Cs. Forestales y Cons. Nat.	103	2	26,1
Cs. Sociales	369	7,2	17,9
Derecho	285	5,5	8,9
Fac. de Ciencias	265	5,1	17,8
FAU	391	7,6	17,2
FEN	426	8,3	13,2
Filosofía y Humanidades	350	6,8	20,8
ICEI	158	3,1	16,2
INAP	130	2,5	20,7
Medicina	615	11,9	15,1
Odontología	108	2,1	14,1

Fuente: Elaboración DBE

Tabla 7
Piso Básico Garantizado por Región por unidad académica 2018

Unidad académica	2018	% respecto a Piso básico	% respecto a matrícula unidad académica
Artes	497	6,8	29,2
Bachillerato	134	1,8	25,8
Cs Químicas y Farmacéuticas	425	5,8	25,7
Cs Veterinarias y Pecuarias	298	4,1	23
Cs. Agronómicas	343	4,7	28,4
Cs. Fís. y Matemáticas	945	13	17,9
Cs. Forestales y Cons. Nat.	144	2	34,5
Cs. Sociales	523	7,2	24
Derecho	450	6,2	14
Fac. de Ciencias	401	5,5	25,7
FAU	510	7	21,4
FEN	687	9,4	20,6
Filosofía y Humanidades	506	6,9	28
ICEI	240	3,3	23,4
INAP	179	2,5	27,1
Medicina	866	11,9	21,1
Odontología	149	2	19,3

Fuente: Elaboración DBE

4. Impacto en la retención y rendimiento académico.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), la tasa de retención para los/as estudiantes de primer año titulares de gratuidad alcanzo el 86,7%, superando la tasa promedio de los/as estudiantes que no cuentan el beneficio en las instituciones adscritas a este sistema de financiamiento (30 instituciones de Educación Superior), quienes presentan una tasa de un 77,9%.

Teniendo como referencia estos resultados, al revisar a los estudiantes de la Universidad de Chile favorecidos/as con gratuidad, - que adicionalmente forman parte de la asignación de Piso básico garantizado -, el 90.8% de los estudiantes de primer año cohorte 2017 se mantiene con matrícula vigente para el periodo 2018. Es decir, de un total de 1.958 estudiantes que ingresaron el año 2017, 1.779 continuaron en nuestra Casa de Estudios, lo que ratifica el impacto favorable de los soportes de mantención como mecanismos para reducir el abandono universitario, superando en un 4,1% la cifra de permanencia nacional. Si adicionalmente analizamos los/as estudiantes que cuentan con apoyos focalizados por su situación asociada a procedencia geográfica, condición de mater/paternidad entre otras, estas cifras aumentan a un 95%.

Al comparar los indicadores obtenidos con las tasas institucionales, los resultados son superiores tanto para el porcentaje retención asociado al 60% de la población de mayor vulnerabilidad del total de matrícula de primer año 2017 - equivalente a un 88,18% - , como

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

a la tasa del total de matriculados - que alcanza un 87,77% -. (Guerrero, Valdebenito & Rilling, 2018).

Tabla 8
Tasa de retención Primer año 2017 Piso básico garantizado

	N° Estudiantes	Mantiene matrícula	% retención Piso Básico Garantizado	Retención IES con Gratuidad	Retención UCHILE 60% mayor vulnerabilidad	Retención UCHILE
Primer Año 2017	1.958	1.779	90,8%	82	88,18%	87,77%

Fuente: Elaboración DBE

En el caso de los estudiantes de curso superior, 257 no registran continuidad de estudios el año 2018, con una tasa de retención que alcanza al 92%.

Respecto al avance académico (asignaturas aprobadas respecto a las asignaturas inscritas el año 2017) alcanzado por los titulares de Piso básico garantizado, se observa un porcentaje promedio de progresión equivalente 89,37% en el caso de los/as estudiantes de primer año que continuaron estudios. Existen 888 (49,91%) estudiantes que aprobaron la totalidad de las asignaturas inscritas. En el caso de los estudiantes de curso superior la tasa de aprobación aumenta a un 90,8%, donde 1.512 estudiantes, logran avanzar el total de las asignaturas registradas para el periodo 2017 correspondiente al 51,41% de los estudiantes vigentes para el presente año. Los indicadores de progresión académica, resultan favorables respecto a los indicadores establecidos como satisfactorios para el Ministerio de Educación: 60% de avance para primer año y 70% para curso superior.

Al indagar en las calificaciones, el promedio de notas del periodo 2017 para estudiantes de primer año es de un 5,04, donde sólo 122 estudiantes logran un promedio deficiente (3,99 o inferior). En tanto, en los estudiantes antiguos el promedio aumenta a un 5,11, con 192 estudiantes que logran una calificación deficiente.

Tabla 9
Indicadores de rendimiento académico 2018

Nivel	% de avance académico	% con 100% de avance	Promedio de nota anual	% con nota inferior 4,0
Primer Año 2017	89,37%	49,91%	5,04	6,8%
Curso Superior	90,8%	51,41%	5,11	6,5%

Fuente: Elaboración DBE

5. Conclusiones.

La implementación del Piso básico garantizado, tiene un impacto positivo tanto en los resultados académicos, como en la continuidad de los/as estudiantes titulares de gratuidad de nuestra Casa de Estudios, esto en concordancia con los resultados obtenidos en el estudio de impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención, que indica que aquellos/as estudiantes que adicional a sus apoyos de arancel, cuentan beca de mantención

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

aumentan sus posibilidades respecto aquellos/as que solo cuentan con beneficios arancelarios (Díaz, 2017).

Al comparar con los indicadores nacionales, los estudiantes favorecidos/as con este beneficio de mantención, superan en un 4,1% la tasa de retención promedio del total de Instituciones de Educación Superior para la cohorte de primer año 2017, incrementándose la diferencia a un 8,3% si se asimila respecto a los titulares de gratuidad a nivel país sin apoyos de mantención. De igual forma, las cifras de retención mejoran, si se aumentan los soportes socioeducativos focalizados de acuerdo a las necesidades de los diferentes grupos focalizados.

A nivel institucional, los indicadores también resultan favorables para los adscritos a Piso básico garantizado, quienes aumentan su tasa de retención en un 3,03% respecto a la matrícula de primer año de la Universidad de Chile sin apoyos de mantención.

Si se revisan aquellos factores de rendimiento académico, en primer lugar, los resultados concluyen que el avance académico de los/as beneficiarios/ es mayor que los establecidos por el Ministerio de Educación para la mantención de los soportes financieros. En el caso de los estudiantes de primer año superan en un 29,37% el indicador establecido como satisfactorio y en el caso de curso superior, esta cifra se eleva en un 20,8%.

Por lo tanto, el acceso universal a transferencias directas desde un enfoque de derecho, en reciprocidad a la asignación a través de Gratuidad, genera un círculo virtuoso de corresponsabilidad entre la política pública y la política institucional mejorando el desempeño académico. Desde este prisma, se sustentan 3 ejes de aportes financieros como basales para asegurar mejores condiciones de inserción y permanencia universitaria: financiamiento de arancel y matrícula, asignación de beca de alimentación, y transferencia monetaria directa de libre disposición.

Por otra parte, a partir de estos resultados se hace necesario asumir el desafío de robustecer el sistema de beneficios focalizados dirigido a estudiantes prioritarios, profundizando en los diferentes factores y contextos que podrían afectar el acceso e inclusión en la vida universitaria, dado que quienes cuentan con este tipo de ayuda complementaria, elevan los indicadores vinculados a su continuidad académica.

Referencias.

Díaz, Rafael. (2017). El impacto del tipo de financiamiento, sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior. El caso de la Universidad de Chile. Congreso CLABES recuperado en <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1586>

Guerrero N, Valdebenito O, & Rilling C.(2018).Reporte de Retención de Primer año 2012 - 2017. Departamento de Pregrado. Universidad de Chile.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Ministerio de Desarrollo Social – MIDESO. (2018). Registro Social de Hogares de Chile. Santiago, Chile.

Servicio de Información para la Educación Superior (SIES). (2018). Retención de primer año de pregrado, cohortes 2012-2017. Santiago. Chile.

Universidad de Chile –UCH. (2015). Manual Operativo Fondo de Atención Económica 2015. Dirección de Bienestar Estudiantil. Santiago, Chile.

Universidad de Chile –UCH. (2017). Informe de Admisión y Caracterización de estudiantes nuevos 2017. Análisis Global. Departamento de Pregrado. Santiago, Chile.

Universidad de Chile –UCH. (2018). Manual Operativo BAE 2018. Dirección de Bienestar Estudiantil. Santiago, Chile.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PROGRAMA DE APOYO PREESCOLAR. ESTRATEGIAS DE APOYO A ESTUDIANTES MADRES Y PADRES.

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

Fleet, Ann
Universidad de Chile.
annfleet@uchile.cl

Resumen. La vivencia de la maternidad/paternidad en estudiantes de educación superior universitaria complejiza su inserción y permanencia, debido al constructo normativo patriarcal que aún asocia la incompatibilidad del rol de “estudiante”, con el cuidado y crianza de los/as hijos/as. Las mujeres son derivadas a la esfera privada, y obliga a los hombres -en menor medida- a asumir, al menos, el rol de proveedores económicos, dando cuenta cómo la multiplicidad de roles se tensiona a la dedicación exclusiva que requiere el cumplimiento de las responsabilidades académicas, estructuradas en sistemas rígidos, de poca flexibilidad horaria y alta demanda presencial.

Para el año 2010 las Universidades Chilenas adscritas al Consejo de Rectores catastraron 2.861 estudiantes madres o embarazadas, clasificándose el 41% entre los 21 y 23 años, existiendo un bajo número de iniciativas en la Educación Superior que permitan el abordaje integral de personas en esta situación.

A partir de esta problemática, la Dirección de Bienestar Estudiantil (DBE) de la Universidad de Chile ha liderado estrategias institucionalizadas desde el año 1995, a través de su Programa de Apoyo Preescolar. Lo anterior, apuntando a facilitar la inserción académica de estudiantes madres y padres que no cuentan con alternativas de cuidado, producto a situaciones económicas, sociales y/o familiares que los afectan, entregando subsidios para financiar algún tipo de alternativa de apoyo.

Desde el año 2016, luego de la implementación de la Política de Corresponsabilidad Social en la Universidad de Chile –que formaliza el derecho a descanso pre y post natal, facilidades académicas y ampliación de la red de cuidado, entre otras medidas-, se perfecciona el Programa. Ello, para potenciar el tránsito hacia otros beneficios, y definir de mejor forma los recursos requeridos, de acuerdo a los niveles educativos que cursan los niños y niñas. Ese año fueron favorecidos 99 estudiantes, cifra que aumenta a 148 el 2017, equivalente a un 44% del total de estudiantes que declara tener hijos/as en el sistema de caracterización institucional.

En el presente trabajo se abordan las características generales del Programa y la transformación que ha experimentado a partir de la incorporación de nuevos mecanismos para reducir las barreras que experimentan estudiantes madres y padres en sus trayectorias

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

académicas. Asimismo, se caracteriza a los/as participantes, los ámbitos de intervención e impacto de la trayectoria académica, de los/as estudiantes favorecidos/as por esta iniciativa durante los periodos 2016 y 2017, brindando evidencia sobre incidencia del programa en el mejoramiento de la calidad de vida estudiantil y permanencia dentro del sistema educativo.

Descriptor o Palabras Clave: *Paternidad/maternidad, permanencia, apoyo preescolar.*

Introducción.

En Chile el año 2015, de acuerdo a la Octava Encuesta de la Juventud, el 31% de las personas jóvenes entre 15 y 29 años declara tener hijos/as, aumentando la tendencia en mujeres provenientes de niveles medios y bajos. Dentro de este porcentaje, el 22% declara haber vivido la experiencia de maternidad y paternidad de manera no planificada (INJUV, 2017).

En la Universidad de Chile el año 2016, 334 estudiantes declararon tener hijos/as a su cargo en la Ficha de Caracterización Socioeconómica institucional. En tanto para el periodo académico 2017 esta cifra alcanza a 333, correspondiendo el 71% estudiantes mujeres para ambos periodos.

Del total de estudiantes, un 79,4% el año 2016 y un 75,3% el año 2017, se clasifica dentro del 60% de la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica, implicando una doble complejidad. Por una parte, la falta de recursos para asumir el financiamiento de la educación superior, y por otra la insuficiencia de recursos que permitan acceder al cuidado de los/as hijos/as.

Estas dificultades económicas van acompañadas de la difícil experiencia que reconocen los/as estudiantes madres y padres, producto a la complejidad para conciliar los estudios con el cuidado y crianza de los hijos/as. Lo anterior implica enormes esfuerzos personales, que se acentúan en las mujeres por el proceso de gestación y dedicación al cuidado postnatal que asumen (UCH, 2014).

Ante este escenario, la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad de Chile ha asumido la tarea de afrontar las complicaciones vinculadas a la experiencia de maternidad y paternidad universitaria, de quienes provienen de contextos de alta dificultad socioeconómica y sociofamiliar. Ello, favoreciendo la implementación de soportes estudiantiles que les permitan financiar total o parcialmente alternativas de cuidado, colaborando en su inserción en la vida universitaria.

Las acciones se han formalizado a través de la creación del Programa de Apoyo Preescolar, el que surge en la década del noventa a partir del trabajo conjunto con representantes de madres y padres estudiantes. En una primera etapa, benefició a 15 estudiantes con cupos preferentes en Sala Cunas y Jardines Infantiles del sistema privado. En el año 1998, se inicia el aumento gradual de las vacantes y del aporte presupuestario.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Tabla 1
Cobertura Programa de Apoyo Preescolar 1998-2013

PERÍODO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Aumento % 1998 / 2003
Presupuesto Asignado	\$ 31.000	\$ 31.000	\$ 32.000	\$ 32.000	\$ 35.000	\$ 35.525	14,60%
Beneficiarios	60	60	64	98	122	121	101,67%
Postulantes	-	-	-	138	151	197	-

Fuente : Elaboración propia DBE

La necesidad de diversificar las modalidades de apoyo para favorecer a aquellos/as estudiantes que no pueden hacer uso de las vacantes ofrecidas -por problemas de salud de sus hijos/as, gastos complementarios que requiere el sistema preescolar privado, distancia geográfica, entre otras dificultades que limitaban su acceso- fundamentan la puesta en marcha a partir del año 2001, de la entrega de becas en dinero, las que se consolidarían como la alternativa de mayor demanda.

A partir del trabajo sistemático y permanente liderado por la agrupación de padres y madres de la Universidad de Chile (MAPAU), y los nuevos desafíos derivados de la aprobación de la Política de Corresponsabilidad Social en la conciliación de las actividades familiares y las actividades universitarias -que tiene como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, ampliando las alternativas de cuidado a partir de la construcción de Salas Cunas y Jardines Estatales y la adecuación de normativa estudiantil (UCH, 2017)-, resulta fundamental redefinir las características y alcances del Programa de Apoyo Preescolar.

Conocer el impacto del Programa en las trayectorias académicas de los estudiantes a partir de estas modificaciones, en cuanto a su desempeño y continuidad en el sistema educativo, así como también reconocer nuevos ámbitos de intervención para abordar los posibles factores de abandono y con ello implementar futuras acciones de corresponsabilidad social, son los elementos que se presentan en la siguiente propuesta.

6. Metodología.

Se analizará el total de participantes del Programa para el año 2016 y 2017, a partir de las variables que brinda la Ficha de Caracterización Social de la Universidad, y la relación con otros beneficios. De igual forma, se considerarán como indicadores de trayectoria académicas la tasa de retención, avance académico y promedio de notas. Por otra parte, se hace la revisión histórica del programa y su contexto, a partir de las fuentes primarias y secundarias de información.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

7. Características de Programa.

La Beca de Apoyo Preescolar a partir de las modificaciones aplicadas desde el año 2016, se ha planteado como objetivo “contribuir al bienestar de los y las estudiantes de pregrado padres y madres, velando asimismo por el interés superior de niños y niñas entre los 0 y 5 años 11 meses” (UCH, 2018).

La subvención es entregada a estudiantes madres y padres durante todo el periodo académico (monto mensual de marzo a diciembre), focalizándose en aquellos/as estudiantes con situación socioeconómica deficitaria, sin alternativas de cuidados y posibilidades de mantención de sus hijos/as durante las actividades académicas curriculares y extracurriculares, considerando montos diferenciados a partir de la demanda de gastos que implica el nivel educativo de los niños y niñas.

El nuevo sistema establece un mayor aporte financiero para estudiantes madres y padres con hijos/as entre los 0 a 2 años 11 meses, debido a que durante este periodo requieren de mayores cuidados. En tanto, se asigna una cobertura menor a infantes de entre los 3 y 5 años 11 meses, dado que la política pública promueve la incorporación al sistema de educación preescolar gratuita. De igual forma, se extiende en un año el periodo de cobertura preescolar, que hasta el año 2016 estaba fijado en 4 años 11 meses.

El Programa permite la compatibilidad con otros beneficios focalizados y la articulación con el proceso de implementación de los jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en 4 Campus de la Universidad, con acceso preferentes para las y los estudiantes.

Otra modificación apunta, a la implementación de una evaluación más integral al medir no sólo variables económicas del postulante, incorporando:

- Las características y necesidades de cuidado de los hijos/as.
- Puntaje socioeconómico interno obtenido en pauta de evaluación.
- Nivel de vulnerabilidad asociado a evaluación profesional.
- Tramificación socioeconómica a través de Registro Social Hogares.

A partir de los cambios aplicados se amplía el número de asignaciones con un crecimiento del Programa de un 49,4% respecto del año 2016, manteniéndose la mayor participación de estudiantes mujeres. De igual forma, existe un mayor número de estudiantes provenientes de cursos superiores, cuya representación alcanza a un 86,8% el año 2016 y aumenta a un 93,9% para el periodo siguiente.

Tabla 2
Beneficiarios Programa de Apoyo Preescolar 2016-2017

Beca de Apoyo Pre-escolar	Nº	% Cobertura estudiantes con hijos/s declarados en Ficha	Femenino	Masculino
2016	99	29,6%	78%	22%
2017	148	44,4%	79%	21%

Fuentes: Elaboración DBE

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Características de los beneficios/as.

Para el periodo 2016 y 2017, el mayor número de asignaciones se distribuye en orden decreciente en estudiantes pertenecientes a las Facultades de Filosofía y Humanidades, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Veterinarias. Su focalización radica en la alta feminización de las carreras que agrupan estas unidades académicas.

Tabla 3

Distribución por Unidades Académicas 2016-2017

Unidad Académica	2017		2016	
	N°	%	N°	%
Artes	5	5,1	7	4,7
Bachillerato	1	1,0	3	2,0
Cs Químicas y Farmacéuticas	5	5,1	7	4,7
Cs Veterinarias y Pecuarias	9	9,1	13	8,8
Cs. Agronómicas	7	7,1	11	7,4
Cs. Fís. y Matemáticas	7	7,1	11	7,4
Cs. Forestales y Cons. Nat.	2	2,0	4	2,7
Cs. Sociales	9	9,1	17	11,5
Derecho	5	5,1	6	4,1
Fac. de Ciencias	8	8,1	8	5,4
FAU	5	5,1	12	8,1
FEN	3	3,0	2	1,4
Filosofía y Humanidades	15	15,2	17	11,5
ICEI	4	4,0	6	4,1
INAP	3	3,0	3	2,0
Medicina	10	10,1	17	11,5
Odontología	1	1,0	4	2,7
Total general	99	100,0	148	100,0

Fuente : Elaboración DBE

Si se aborda la procedencia por campus, es decir, la agrupación geográfica de las unidades académicas, la mayor concentración de participantes está asociada al Campus Juan Gómez Millas, que congregan las unidades de Filosofía y Ciencias Sociales con un 40,8%. En segundo lugar, Campus Norte, al cual pertenece la Facultad de Medicina con un 17,54%, y en mismo porcentaje de representación Campus Sur.18, 57%.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Al considerar la focalización del Programa respecto a variables socioeconómicas, el 95,96% para el año 2017 y el 94,6% para el año 2018 de los(a) estudiantes, está clasificado dentro del 60% de la población de mayor vulnerabilidad.

Aquellos estudiantes que se encuentran en una tramificación superior tienen asociadas condiciones sociales que afectan su calidad de vida, vinculada principalmente a la salud de los hijos/as desvinculación familiar, procedencia geográfica, aspectos que permiten su incorporación dentro del programa, gracias al nuevo sistema de medición de variables.

Tabla 4 Clasificación socioeconómica estudiantes 2006 -2017

Tramo socioeconómico	2016		2017	
	N	%	N	%
Sin Calificación Socioeconómica	6	6,06	11	7,43
tramo 40	69	69,70	30	20,27
tramo 50	11	11,11	82	55,41
tramo 60	9	9,09	17	11,49
tramo 70	2	2,02	3	2,03
tramo 80	2	2,02	2	1,35
tramo 90	0	0,00	3	2,03
Total general	99	100,00	148	100,00

Fuente: Elaboración DBE.

Es así como un 12,64% de los estudiantes beneficiarios en ambos periodos procede de región, principalmente las aledañas a la Metropolitana, tales como, Valparaíso y Libertador Bernardo O'Higgins, por lo que se complejiza su inserción universitaria. Lo anterior, estableciendo dos tipos de estrategias personales: traslado a la Región Metropolitana con sus hijos/as y/o el traslado diario desde la zona de procedencia.

De igual forma el tramo etario de los beneficiarios/as promedia para el año 2016 los 24 años, en tanto, para el año 2017 se reduce en 23 años. El rango oscila entre los 17 y 35 años, concentrándose en la categoría entre 17 y 23 años el 49,35% para el año 2016 y 48,45% para el periodo académico siguiente. Lo expuesto da cuenta de los esfuerzos personales para no aplazar el ingreso a la educación superior.

Resultados académicos participantes del Programa de Apoyo Preescolar.

En términos generales, los/as estudiantes de primer año alcanzaron una retención de un 84,6% para el año 2016 y un 100% para el año 2017. En tanto, si se revisa para el total de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

asignaciones, la tasa de retención alcanza a un 91,9% para quienes participaron el año 2016 y un 95,9% para el año 2017.

El resultado es levemente superior al comparar con el total de estudiantes que declaran ser madres o padres sin beca de apoyo preescolar para ambos periodos, cuya tasa de retención alcanza un 92,7% para el 2016 y un 96,4% para el 2017. En tanto, para los alumnos de primer año de cada periodo, el porcentaje de abandono alcanza un 83,3% y un 87,5%.

Es importante indicar que los estudiantes sin beneficios y que además desertaron, por una parte, no contaron con apoyo porque el hijo(a) sobrepasa la edad para el programa y debido a que registraron resolución del cuidado infantil. No obstante, a lo anterior, requieren colaboración regular para gastos y gestiones médicas del hijo o hija. Al focalizar en los motivos de deserción de este grupo, se detectan 4 causales: motivos vocacionales, rendimiento insuficiente por falta de redes de apoyo, trastorno emocional y problemas de salud de hijos/as.

Al comparar a los/as beneficiarios /as con las tasas institucionales, para el año 2016 el porcentaje es inferior respecto a la tasa de retención, tanto de estudiantes con mayor vulnerabilidad y de la matrícula de primer año. Al profundizar en las causales de deserción, un primer caso apunta a rendimiento académico, producto de la desvinculación del grupo familiar, y el segundo caso corresponde a la procedencia geográfica de la beneficiaria.

Tabla 5.
Análisis Retención Primer año 2016 -2017

Periodo	N° Estudiantes	Mantiene matrícula	% retención Preescolar	% retención sin Preescolar	Retención UCHILE 60% vulnerabilidad	Retención Institucional UCHILE
Primer	13	11	84.1%	83.3%	87.89%	87.23%
Primer	9	9	100%	87.5%	88.18%	87.77%

Fuente: Elaboración DBE.

En cuanto al desempeño académico, medido a través del promedio de notas (promedio igual o superior a 4,0; en una escala de 1,0 a 7,0) para los beneficiarios/as del Programa del año 2016, ésta alcanza al 4,72, superando a padres y madres que no cuentan con apoyo quienes tienen un promedio de 4,35. Para el periodo siguiente ambos grupos aumentan sus rendimientos: en el caso de los participantes alcanzan a un 5,1 y en el caso de quienes no cuentan con asignación logran un 4,84. Se manifiestan las acciones institucionales dirigidas a los grupos prioritarios, para favorecer su proceso de aprendizaje.

En lo relativo al avance académico -es decir, el porcentaje de asignaturas aprobadas respecto a las inscritas para el periodo académico-, para el año 2016 la tasa de aprobación de asignaturas inscritas alcanzan un 83 %. La cifra es mayor respecto a quienes no contaron con apoyo para el periodo, cuyo avance promedio es de un 79,8%. También se observa un incremento en las tasas para ambos segmentos durante el periodo 2017, 87,5% de avance participantes de Apoyo Preescolar, y con un porcentaje inferior equivalente a un 85,7% quienes no cuentan con este beneficio.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Este porcentaje de progresión permite dar cumplimiento a los estándares de renovación de ayudas estatales, equivalentes a un 60% para estudiantes de primer año y 70% para curso superior.

Conclusiones.

Los cambios incorporados en el Programa de Apoyo Preescolar han permitido aumentar la tasa de cobertura de beneficiarios/as para el periodo 2017 en un 49,4% respecto del año anterior. Lo anterior, con focalización en los/as estudiantes pertenecientes a los contextos de menores recursos socioeconómicos (60% de la población de mayor vulnerabilidad), favoreciendo a titulares del Programa con hijos/as mayores de 5 años.

Se observa que la cohorte de primer año que forma parte del Programa de Apoyo Preescolar, tiene una mejor tasa de retención que aquellos estudiantes madres o padres que no contaron con el beneficio para los años 2016 y 2017. El 2016 el porcentaje es mayor en un 1,3%, mientras que el 2017 la diferencia es de un 12,5%.

En tanto a nivel institucional, quienes son parte de este beneficio logran para el año 2017 una mayor retención que quienes están clasificados en tramo socioeconómico de mayor vulnerabilidad (11,82%), y respecto a la cohorte total de primer año para el periodo (12,23%).

De igual forma, a partir de los datos expuestos se aprecia un impacto favorable del beneficio en el desempeño académico de las estudiantes madres y padres, obteniendo un promedio de notas anuales superior respecto a sus pares, superándolos en 0,35 décimas durante el año 2016 y sobre 0,26 décimas para el periodo académico 2017.

Otro resultado que se observa es el mayor porcentaje de avance académico, es decir, mayor tasa de aprobación de las asignaturas inscritas para las madres y padres con financiamiento preescolar, siendo superior en un 3,2% la tasa de aprobación para el año 2016 respecto a quienes no cuentan con este aporte. Para el año 2017, si bien ambos grupos reducen el porcentaje de asignaturas que reprueban, se sigue manteniendo un mejor desempeño de titulares de apoyo preescolar con un 1,8% de diferencia.

Por lo anterior, los resultados están alineados a los desafíos que se ha propuesto la Dirección de Bienestar Estudiantil, respecto al impacto favorable de los soportes socioeducativos dirigidos a grupos prioritarios en sus trayectorias académicas. En este sentido, resulta importante seguir avanzando en acciones para estudiantes madres y padres, que, si bien cuentan con alternativa de cuidado, presentan otros factores de vulnerabilidad social que ponen en riesgo su continuidad, tales como:

Hijos e hijas que presentan enfermedades de alto costo, discapacidad o que presentan necesidades educativas especiales, requiriendo aportes parciales y no permanentes como los que brinda el programa.

Estudiantes que no pertenecen al 60% de población de mayor vulnerabilidad, con numerosos factores que sobrecargan su capacidad académica, traslado desde regiones, desarrollo de

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

trabajo remunerado precarizado, entre otros, por lo que el tiempo de cuidado a cargo de un externo es mayor.

Estudiantes madres y padres que están separados de sus familias de origen, con foco en aquellos que tienen entre 17 y 24 años.

Estudiantes con alto rendimiento académico, cuyos hijos e hijas sobrepasan la edad de cobertura, y se han insertado en la educación municipal. En este caso, se apunta a facilitar el traslado y la necesidad de financiar extensión horaria.

De igual forma, se deben complementar estas líneas programáticas para seguir avanzando en los resultados de retención y rendimiento académico, con estrategias de aprendizajes, organización del tiempo y manejo de factores de estrés, dada la sobrecarga de tareas y roles que asumen, con especial énfasis en las mujeres.

Referencias.

Universidad de Chile - UCH (2014). Del biombo a la cátedra: Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Género. Santiago. Chile.

Universidad de Chile - UCH (2017). Política de Corresponsabilidad Social, en la conciliación de las actividades familiares y las actividades universitarias. Santiago. Chile.

Fleet González, A. (2009). Acercamiento a la subjetividad femenina de las estudiantes madres de la Universidad de Chile. Estudio de casos. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108552>.

Guerrero N, Valdebenito O, & Rilling C. (2018). Reporte de Retención de Primer año 2012 - 2017. Departamento de Pregrado. Universidad de Chile.

Instituto Nacional de la Juventud – INJUV (2017). Octava Encuesta Nacional de la Juventud. Disponible en <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/1388>.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

OFERTA DE VAGAS REMANESCENTES COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA A REMEDIAÇÃO DA OCIOSIDADE E DO ABANDONO ESCOLAR

Línea 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Cortelazzo, Angelo Luiz

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, Brasil.

alcortelazzo@gmail.com

Resumo: O ensino superior brasileiro contava com pouco mais de 8 milhões de matriculados em 2016, dos quais 23,3% em instituições públicas e gratuitas. Por esse motivo, a disputa por uma vaga pública é grande no país e chegou a 16,6 candidatos/vaga nesse ano. Apesar dessa procura, o número de ingressantes foi quase 10% menor do que a oferta (471.172 vagas e 427.298 ingressos), seja pela qualidade dessa oferta, seja pela burocracia para o preenchimento de vagas. Além disso, há o abandono que ocorre ao longo do desenvolvimento dos cursos, por motivos que vêm sendo diagnosticados, mas que ultrapassaram 400 mil vagas públicas no mesmo período. Essa grande ociosidade deveria ser eliminada com a oferta de exames para o seu preenchimento, o que ocorre apenas para cerca de 1/3 das mesmas. Para agravar o quadro, os diferentes processos seletivos de 2016 conseguiram 37 mil novos alunos, o que representou apenas 27,2% da oferta. Essa falta de eficiência decorreu de vários fatores, com destaque para a falta de divulgação e a complexidade com que os exames são estruturados, muitas vezes com várias etapas que incluem entrevistas com os candidatos, inviabilizando ou dificultando o preenchimento das vagas. No presente trabalho foi analisado um processo para o preenchimento de vagas remanescentes simplificado, apenas com a análise do histórico escolar das disciplinas realizadas e da similitude de conteúdos. Foi escolhida uma IES pública atuando na cidade de São Paulo, com oferta de 540 vagas em cursos de licenciatura em ciências naturais e matemática desenvolvidos a distância (EaD) e que, após um semestre de curso, resultaram 169 vagas, ou 31,3% de abandono. Com o processo seletivo, a IES conseguiu 93 novas matrículas, decorrentes da análise de 159 inscrições e, com isso, reduziu a evasão para 14%. Para possibilitar esse resultado, a IES determinou que a similitude dos conteúdos deveria ser de pelo menos 70% e a quantidade de disciplinas cursadas com aproveitamento deveria representar o percentual de um semestre do curso, independentemente de serem todas elas do 1º semestre ou de semestres subsequentes. Com o procedimento, a IES conseguiu melhorar a eficiência no aproveitamento de vagas e verbas públicas e de toda a estrutura montada para a oferta dos cursos, acolhendo pessoal já formado em outro curso superior e estudantes evadidos ou matriculados em cursos de outras IES, especialmente nas particulares que, muitas vezes, têm no curso gratuito a única opção de continuidade de seus estudos.

Palavras Chave: Evasão, Vagas Remanescentes, Ociosidade.

1. Introdução

A evasão ou abandono escolar pode ser decorrente de fatores internos e/ou externos às instituições de ensino (Arriaga, Burillo, Carpeño & Casaravilla, 2011). Martínez, Salazar e Ibarra (2013) relatam que para os jovens mexicanos, os principais fatores internos referem-se às possibilidades oferecidas pela universidade aos estudantes, especialmente aquelas ligadas à sua permanência. Além disso, falta de interesse decorrente de aulas mal planejadas, falta de estrutura física condizente e tratamento adequado por parte dos professores e funcionários também são considerados relevantes. Como fatores externos, os problemas econômicos do estudante, problemas familiares, doenças, insatisfação acadêmica, horários inadequados, trabalho e baixo rendimento escolar são as principais causas apontadas. O abandono do curso pode ser decorrente de um e, normalmente, de vários desses fatores associados (Cunha & Morosini, 2012, Diogo *et al.* 2016).

Muitos outros dados vêm sendo apresentados com relação ao abandono. Esteban *et al.* (2015), por exemplo, relatam que os ingressantes mais velhos na Universidade de Oviedo, Espanha, cursam um número menor de disciplinas, têm menor rendimento acadêmico e maior tendência ao abandono dos estudos. Tontini e Walter (2014), a partir de questionário aplicado a quase 10 mil alunos de uma instituição privada brasileira, realizaram estudos para prever a propensão dos alunos a evadir e, uma vez identificados, serem contatados e acompanhados pela coordenadoria do curso conseguindo, com a metodologia, diminuir em 18% a evasão nessa IES.

Alguns autores associam as reprovações no início de um curso superior à expansão do ensino que, agora, recebe alunos sem a necessária formação básica, levando-o ao insucesso. Outros creditam esse insucesso à falta de informações sobre o curso, levando a um desestímulo generalizado com relação às atividades desenvolvidas (Diogo *et al.*, 2016).

O fato é que a evasão tem múltiplas razões e é dependente do contexto social, cultural, político e econômico em que uma instituição se insere. Nesse sentido, a realização de uma avaliação institucional abrangente e séria, pode ser de grande valia para a detecção e diagnóstico da evasão. Por exemplo, uma IES que detecte um abandono causado por condições socioeconômicas menos favorecidas de seus alunos poderá desenvolver propostas e projetos que minorem esse efeito; do mesmo modo, uma série de intervenções na gestão poderão ser realizadas para diminuir a evasão associada à falta de qualidade das atividades curriculares oferecidas (Baggi & Lopes, 2011).

Pelas suas características, a evasão se transforma em uma luta constante para professores, coordenadores e diretores de cursos e instituições e o sucesso que garante a sua diminuição é o resultado da somatória de pequenas ações em todas as frentes possíveis ainda que, isoladamente, elas possam parecer pouco significativas. Exemplo dessa concepção é a diminuição da evasão decorrente do remanejamento interno em uma IES. Em tese, globalmente, só ocorre uma flutuação de alunos de um, para outro curso ou período. Na concepção de Lima e Zago (2017), é a micro e a nanoevasão. Entretanto, se ela afeta como evasão o curso que perde o aluno, ela diminui a daquele que o recebe e, ao final, a conta será positiva porque esse aluno, agora, terá maior motivação para acompanhar o novo curso, já que é esperado que ele possua um maior interesse pelo mesmo.

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Outra iniciativa, é a abertura de novos ingressos ao longo do curso, já a partir de seu segundo semestre, atraindo estudantes que se encontram descontentes ou menos interessados em outros cursos e/ou instituições. A chamada mesoevasão (Lima & Zago, 2017) beneficia a instituição receptora, mas não prejudica a doadora na mesma proporção, pois o aluno que se transfere de uma para outra IES era um potencial candidato ao abandono, seja por razões acadêmicas, seja por razões pessoais. No Brasil, esse processo é conhecido como concurso para o preenchimento de vagas remanescentes e vem sendo uma prática cada vez mais frequente. É difícil concluir que caso o aluno não realizasse sua saída do curso que frequenta ele de qualquer maneira o abandonaria. Entretanto, esse fluxo tende a garantir uma maior satisfação no curso de destino e, com isso, pode contribuir para a diminuição das razões internas e externas que levariam a um abandono posterior.

Apesar de positivo, o processo encontra resistências na instituição pois recebe, normalmente, alunos de cursos menos concorridos em seu ingresso, o que leva a uma desvalorização de seus conhecimentos. Do mesmo modo, o processo de ingresso deve levar em conta a similitude e pertinência das atividades curriculares já realizadas e, pelo mesmo motivo, há resistência para a concessão das equivalências necessárias para o aceite da transferência em muitas IES.

Em consequência, os editais que regulamentam o ingresso para o preenchimento de vagas remanescentes exigem, em geral, várias etapas que iniciam normalmente com uma prova de conhecimentos gerais semelhantes àquela do concurso vestibular como ocorre com as universidades públicas estaduais como a Universidade Estadual de Campinas, que apresenta outras duas etapas: análise de compatibilidade curricular e provas específicas, todas eliminatórias (Comvest/Unicamp, 2018) ou processos mais simples como aquele da Universidade Federal de Minas Gerais, que exige que o interessado tenha realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (UFMG, 2018). De todo o modo, normalmente só são permitidas inscrições de alunos que estejam cursando regularmente outra IES ou já possuam uma graduação concluída. Isso elimina grande parte dos estudantes que já abandonaram um determinado curso e instituição e, nesse caso, só voltam ao ensino superior por meio de novos exames de ingresso.

Pelos motivos expostos, e pela dificuldade normalmente encontrada para a realização de concursos para o preenchimento de vagas remanescentes, seja pelo excesso de exigências, de burocracia, ou de pagamento das taxas para inscrição, no presente trabalho foram analisados os procedimentos adotados por uma instituição pública de ensino superior que realizou um processo de seleção para o preenchimento de vagas remanescentes de forma menos burocratizada, no 2º semestre do ciclo básico de um curso de licenciatura em ciências naturais e matemática. Os resultados obtidos pela Instituição são comparados ao conjunto de IES públicas e privadas, mostrando como contribuíram para a diminuição da evasão registrada ao longo do primeiro semestre do curso.

2. Estruturação do processo na Instituição

A oferta de vagas remanescentes ao público externo foi feita por meio de Edital, após o término de um processo para remanejamento interno realizado ao final do 1º semestre do curso. Para melhor compreensão do processo, foram utilizados três indicadores:

$$\% \text{ Ociosidade} = [(NV - NM1S) / NV] \times 100$$

$$\% \text{ Evasão} = [(NM1S - NM2S) / NM1S] \times 100$$

$$\text{Total de perda} = [(NV - NM2S) / NV] \times 100$$

Onde: NV = número de vagas oferecido; NM1S = Número de matriculados no 1º semestre do curso (ingressantes efetivos); NM2S = Número de matriculados no 2º semestre do curso.

A Instituição em tela ofertou 540 vagas em curso estruturado para desenvolvimento a distância, na cidade de São Paulo, em 10 diferentes polos de apoio presencial. No concurso para ingresso, os alunos optaram por um entre três horários em cada polo (um período de quatro horas por semana), para a realização do curso de licenciatura, com dois anos básicos e posterior opção para a realização da formação em biologia, química, física ou matemática.

O desenvolvimento do curso se deu a partir de encontros presenciais quinzenais, sempre no horário escolhido pelo aluno dentre as três opções de turma, com cerca de 20 alunos em cada uma. Desenvolvido por meio de metodologias ativas de aprendizagem, também eram praticados encontros quinzenais, no mesmo horário da semana, para atividades síncronas entre alunos e mediadores envolvidos com o curso e, assim, a frequência a atividades síncronas ou presenciais era semanal.

Com uma relação inicial média de 8,6 candidatos por vaga ofertada, distribuídos de forma heterogênea entre os polos, houve o ingresso efetivo de 481 estudantes e, ao final do 1º semestre do curso e após os remanejamentos internos, existiam 371 alunos matriculados. Deste modo, foram abertas 169 vagas distribuídas pelos 10 polos de oferta em função do número de alunos presentes em cada uma de suas três turmas. As inscrições foram gratuitas e abertas a candidatos com diploma em curso superior ou matriculados em alguma IES (inclusive com trancamento de matrícula).

A documentação contendo o Histórico Escolar e o detalhamento dos conteúdos programáticos de cada disciplina foram entregues no polo em que o interessado desejava frequentar e foram concedidas equivalências de estudos a todas as disciplinas do ciclo básico do curso, desde que comprovadas a similitude de 70% da carga horária e dos conteúdos das mesmas, sob a responsabilidade da coordenação do curso e contando com o julgamento do(s) docente(s) responsável pela disciplina apenas em casos excepcionais.

Foram considerados aprovados os candidatos que obtiveram a aprovação de equivalências que correspondesse a 25% da carga horária do ciclo básico de dois anos, ou seja, o

Linha temática 4: Prática de integração universitária para a redução do abandono (las tutorías-mentorías).

correspondente a um semestre de curso concluído, ainda que não obrigatoriamente naquelas disciplinas ofertadas no 1º semestre, facilitando assim o ingresso na Instituição.

3. Resultados e discussão

O processo para preenchimento de vagas remanescentes teve um total de 159 inscrições para os 10 polos. Após a análise da documentação apresentada, inclusive de recursos de candidatos, foram aprovados e convocados para matrícula no 2º semestre do curso, 93 candidatos.

Deste modo, o número de alunos que deveria iniciar o 2º semestre do curso, 371 ou 77% do total de 481 que havia iniciado o seu 1º semestre, foi acrescido de 93 novos estudantes. Com isso, o novo valor de matriculados no 2º semestre passou a 464 ou uma evasão de 3,5% em relação aos ingressantes e 14,1% em relação ao total de vagas ofertado (total de perdas), conforme mostram os dados resumidos colocados na Tabela 1.

Descritor		Vagas	1º sem.	2º sem	Ociosidade	Evasão	Total
Ingressantes	N	540	481	371	59	110	169
	%	100,0	89,1	68,7	10,9	22,9	31,3
Vagas Remanescentes	N	169		93			
	%	100,0		55,0			
Situação após o concurso	N	540	481	464	59	17	76
	%	100,0	89,1	85,9	10,9	3,5	14,1

N = quantidade de alunos; %: percentuais para a determinação dos três indicadores analisados (Ociosidade, Evasão e Perda total).

No Brasil, a garantia da gratuidade nas instituições públicas de ensino foi determinada pela Constituição de 1988, que excepcionou dessa condição aquelas já existentes naquela data (Brasil, 1988). Hoje, praticamente todas as instituições públicas municipais, criadas anteriormente a 1988, apesar de serem públicas cobram mensalidades de seus alunos, ainda que sejam, legalmente, sem fins lucrativos. Por esse motivo, alguns comportamentos com relação a preenchimento de vagas e evasão aproxima esse grupo de instituições daquele das instituições privadas e, neste trabalho, as análises vão levar esse fato em consideração.

A situação do ensino superior brasileiro é muito peculiar: 95% das vagas oferecidas em 2016 (7,3 em 7,9 milhões) eram de instituições privadas. No ingresso, esse valor diminuiu para 83% e no total de matriculados, para 75% (INEP/MEC, 2016), mostrando um maior abandono de alunos nessas instituições e sugerindo grande influência de questões financeiras. Além disso, o preenchimento das vagas ficou muito abaixo da oferta, conforme mostra a Figura 1 e representou apenas 34% do total (88% das vagas gratuitas e pouco menos de 30% das pagas). Isso poderia representar uma ociosidade descomunal e um custo de manutenção de equipamentos e laboratórios não compatíveis, especialmente com o setor privado.

Uma nova peculiaridade explica essa situação: o número de vagas iniciais é estabelecido em atos normativos e editais de difícil modificação, mesmo nas instituições que têm autonomia universitária, o que leva o setor privado a superestimar a oferta, evitando que eventuais

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

alunos interessados não tenham ingresso assegurado em função dessa dificuldade. Nas escolas públicas e gratuitas (federais e estaduais) esse raciocínio não se aplica. Mesmo assim, a ociosidade inicial representou, em 2016, 12% da oferta e se referiu à falta de demanda, seja pela localização da instituição, seja pelo tipo de curso ofertado ou, em muitos casos, ao excesso de burocracia para o preenchimento das vagas. Interessante notar que na Instituição estudada a ociosidade inicial foi de 10,9% e se deveu à natureza do curso (licenciatura), à forma de seu desenvolvimento (EaD) e, especialmente, à localização dos polos na cidade já que, em média, a relação candidatos/vaga foi de 8,6 mas alguns polos não conseguiram preencher as vagas inicialmente ofertadas.

Pelos dados do Censo da Educação Superior, o sistema público apresentou 61.636 vagas não preenchidas em 2016, mesmo considerando que ele representa uma oferta significativamente menor, mas mais atrativa que a do setor privado, seja pela sua gratuidade, seja pela qualidade dos cursos (Figura 1). A relação de candidatos/vaga (c/v) nos processos seletivos para ingresso foi superior a 16 c/v para as escolas públicas e inferior a 2 c/v para as privadas (INEP/MEC, 2016).

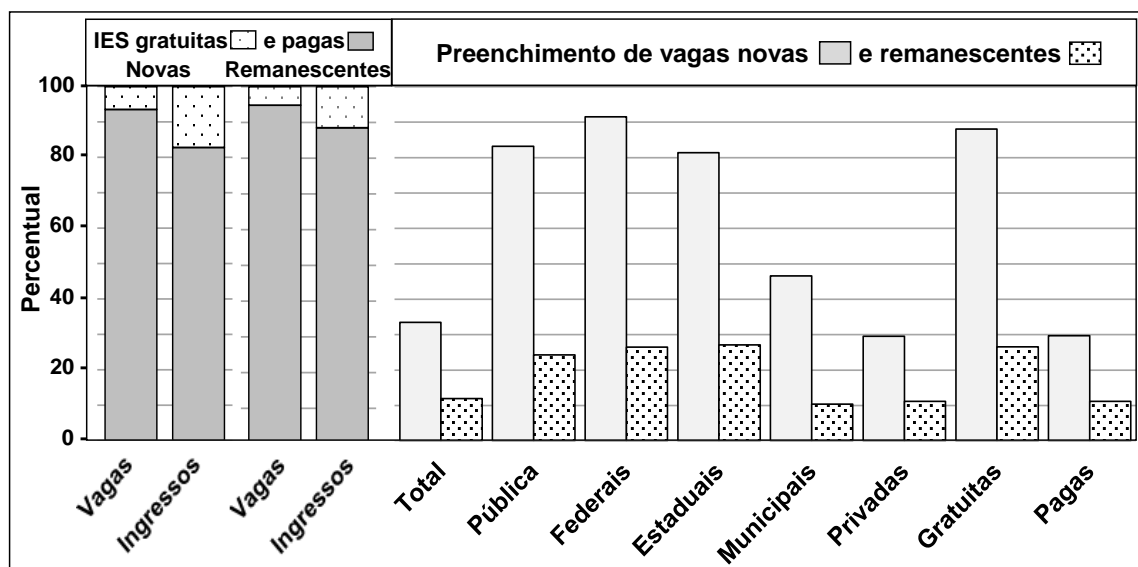


Figura 1: Resumo da oferta de vagas e ingressos no Brasil em 2016, tanto para as vagas ofertadas para início dos cursos (Novas) seja para as decorrentes da evasão ou ociosidade (Remanescentes). O percentual de preenchimento das vagas em relação à oferta é detalhado para as IES públicas (federais, estaduais e municipais), privadas e colocadas em evidência os percentuais de escolas gratuitas e pagas.

Conforme já explicitado, as vagas não preenchidas e aquelas que vão surgindo ao longo do desenvolvimento dos cursos em decorrência do abandono, poderiam ser oferecidas em processos para preenchimento das chamadas vagas remanescentes. Entretanto, nem toda a instituição oferece essa possibilidade, também muitas vezes efetuada em processos morosos, burocráticos e que levam a um gasto de energia, tempo e dinheiro, para resultados pouco significativos. Prova disso, os dados do Censo do Ensino Superior de 2016 mostraram o preenchimento de apenas 12% das cerca de 2,8 milhões de vagas remanescentes colocadas

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

em concursos pelo país. Desse total, 143.231 vagas de escolas federais e estaduais, das quais foram preenchidas 38.095, ou 26,6% (Figura 1). Ainda que pequena, essa quantidade acrescentou cerca de 2% de matriculados no ensino superior público do país e, em consequência, contribuiu para a diminuição das taxas de evasão calculadas para os mesmos, com 38 mil novos alunos em 1,8 milhões de matriculados (INEP/MEC, 2016).

Em uma situação ideal, se todas as quase 145 mil vagas do sistema público fossem preenchidas nos processos de vagas remanescentes, haveria um aumento de 7% de suas matrículas e diminuição correspondente das taxas de evasão. No setor privado, essa perda seria da ordem de 2% e nada garante que ela não ocorra hoje, mesmo com a impossibilidade de boa parte dessas transferências, já que se o problema da evasão estiver ligado a problemas econômicos, tenderá a ocorrer de qualquer forma.

De todo o modo, o simples exercício levado a cabo no presente estudo revela os benefícios deste procedimento para a diminuição da evasão que, inicialmente poderia ser superior a 20% na Instituição estudada e foi reduzida a valores inferiores a 5%. Infelizmente, as regras para o preenchimento de vagas novas em instituições de ensino superior no Brasil são bastante complexas e o acesso ao ensino superior por jovens entre 18 e 24 anos é ainda um dos mais baixos do continente americano e, com certeza menor do que nos países desenvolvidos. A meta do país em seu plano nacional de educação do atual decênio é atingir, em 2024, índices que já foram ultrapassados há mais de uma década pela média dos países da OCDE, por exemplo (Brasil, 2014, Amaral, 2016).

4. Conclusões

O uso de procedimentos para o preenchimento de vagas remanescentes será mais eficiente à medida que eles ocorrerem em instituições que possuam algum diferencial. Neste trabalho o diferencial existente foi a natureza jurídica: o processo ocorreu em uma escola pública, cujo diferencial é o de desenvolver os cursos de forma gratuita ao estudante. Com isso, pode atrair aqueles que abandonam outras escolas por problemas financeiros ou de financiamento das mensalidades. Além disso, no Brasil, as escolas públicas têm, em geral, cursos melhor avaliados pela sociedade, no exame nacional dos estudantes (ENADE) e em classificações nacionais e internacionais, servindo como outro fator de estímulo à atração de novos estudantes.

Os processos para o preenchimento de vagas remanescentes serão mais eficientes se realizados de forma a possibilitar que estudantes de outras instituições, ainda que ofereçam cursos considerados menos estruturados, possam lograr êxito no processo de transferência e no preenchimento das vagas ofertadas. A influência da formação será tanto menor quanto mais rapidamente ocorrer o processo e, como a maior parte da evasão ocorre no início dos cursos, os primeiros procedimentos para preenchimento de vagas remanescentes serão os mais impactantes para a redução das taxas de evasão da Instituição.

Em processos menos burocratizados, é de extrema importância a ação de um grupo de especialistas para a análise da equivalência dos conteúdos já realizados pelos candidatos, pois

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

o envolvimento de todos os docentes do curso leva a uma morosidade que acaba inviabilizando o processo.

Cumprir registrar que a perda de estudantes por parte da instituição de origem, em sua maioria, acabaria ocorrendo em virtude dos fatores que levam ao abandono, especialmente aqueles relacionados às dificuldades econômicas, cada vez mais importantes à medida que ocorre a expansão do ensino superior e mais jovens de classes menos favorecidas são incluídos nesse nível de ensino.

Uma política nacional para o preenchimento das vagas ociosas nas instituições públicas, de forma eficiente, com certeza diminuiria a evasão nessas escolas e aumentaria a eficiência na formação de quadros de nível superior para a sociedade, otimizando os gastos públicos e abrindo um fluxo virtuoso de mesoevasões que levariam a uma melhoria do sistema como um todo.

Um último esclarecimento acerca da discussão aqui contida: não se trata de proposição que diminua as matrículas do setor privado para aumento do público, mas a formação de um círculo virtuoso que possibilite um fluxo de alunos para instituições (públicas ou privadas) que possuam um diferencial de atração que seja condizente com a realidade do estudante que pleiteia esse tipo de mesoevasão. Esse fluxo tende a contribuir para uma diminuição global das altíssimas taxas de evasão no ensino superior do Brasil e, ao mesmo tempo, permitir que outras ações institucionais possam ser empreendidas para a diminuição da ociosidade de vagas num país que não tem, sequer, 1/4 de seus jovens na idade de cursar o ensino superior dentro das suas instituições e que pleiteia em seu Plano Nacional de Educação, decenal, atingir modestos 33% desse contingente em 2024 (Brasil, 2014).

Referências

Amaral, N.C. (2016). A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 717-736.

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeno, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. *Congresos CLABES*, I. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845/870>.

Baggi, C.A.S., & Lopes, D.A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação (Campinas, Sorocaba-SP)*, 16(2), 355-374.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, consultado em 3 Ago 2018.

Brasil (2014). Lei 13005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm, consultado em 3 Ago 2018.

Comvest/UNICAMP (2018). Resolução GR-035, que baixa as normas para o Processo Seletivo Aberto para preenchimento das Vagas Remanescentes (PSA) 2018/2019. Disponível

Línea temática 4: Prática de integração universitária para a redução do abandono (las tutorías-mentorías).

em http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/07/VR_edital_2019.pdf, consultado em 3 Ago 2018.

Cunha, E., & Morosini, M. (2012). Evasão na Educação Superior: uma temática em estudo. *Congressos CLABES, II*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1777>.

Diogo, M.F., Raymundo, L.S., Wilhelm, F.A., 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, Sorocaba-SP)*, 21(1), 125–151.

Esteban, M., Bernardo, A., Cerezo, R., Tuero, E., Carbajal, R., & Díaz, A. (2015). Estudiantes Adultos: Influencia de La Edad en el Progreso Académico del Alumno Universitario y su Permanencia en la Institución. *Congressos CLABES, V*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1112>.

INEP/MEC. (2016). Censo da Educação Superior. Consulta em 30 jun 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, Consultado em 3 Ago 2018.

Lima, F.S., & Zago, N. (2017). Evasão no Ensino Superior: Desafios Conceituais. *Congressos CLABES, VII*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1666/2402>.

Martínez, C.P.B., Salazar, N.L.V., & Ibarra, D.P.J. (2013). Deserción Escolar, Factores que Determinan el Abandono de la Carrera Profesional. Disponível em: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf>, consultado em 3 Ago 2018.

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 (Campinas, Sorocaba-SP)*, 19(1), 89-110.

UFMG (2018). Universidade Federal de Minas Gerais. Edital do concurso de 2018 para preenchimento de vagas remanescentes em cursos presenciais de graduação da UFMG. Disponível em https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/trob_edital_ufmg2018.pdf, consultado em 3 Ago 2018.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

BECAS INSTITUCIONALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO ESTRATEGIA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucionales para la reducción del abandono. Políticas de becas y ayudas.

Castro Soriano, Raquel.
Universidad de Guanajuato-ENMSI
coordacad@hotmail.com

Sandoval Anguiano, Martha Patricia
Universidad de Guanajuato-ENMSI
Paty_sa1@yahoo.com.mx

Resumen. En el siglo XXI la educación media superior en México enfrenta tres grandes desafíos que son: cobertura, calidad y equidad; en contraparte se ha encontrado que las principales causas de abandono escolar en este nivel son: económica o social, académica o educativa y familiar o personal. Cerca del 30% por razones económicas, otro 30% por causas académicas y de 15% a 20% por las familiares o personales. (Weiss, *et al.*, 2014). Según la UNESCO (2016), La deserción escolar se comprende como el porcentaje de aquellos alumnos que dejan de asistir a clase por diferentes motivos y/o circunstancias y quedan fuera del sistema educativo, también se define como el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico (Hackman y Dysinger, 1970). La Universidad de Guanajuato (UG) cuenta con un Programa Institucional de Becas, las de mayor frecuencia son: Equidad social, Alimenticia, Comunidad Universitaria y de Extensión. Integrada con 11 escuelas de NMS, una de ellas es la ENMSI (Escuela de Nivel Medio superior de Irapuato), con 1806 alumnos en el periodo Enero-Junio 2018, de ellos la UG becó al 5.14% de los estudiantes con un monto promedio de \$1,100.00 mensuales por lo que problemática propuesta es: ¿Las becas institucionales de la UG en el NMS (Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato) sirven para coadyuvar en la permanencia en el centro escolar? El objetivo de este trabajo es conocer el tipo de beca que tienen los alumnos en la ENMSI-UG y si le ayudan a su permanencia en el centro escolar. En esta investigación se presenta al programa Institucional de las Becas de la UG como una estrategia para disminuir la deserción o abandono escolar en los estudiantes de una Escuela del nivel Medio Superior de la UG. La metodología utilizada fue realizar una encuesta a los alumnos becados, para elaborar una base de datos y procesarlas en el software Excel 2013. Los resultados son: de los becarios hay un 11.95% que tienen beca alimenticia, un 16.30% de comunidad

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

universitaria, la de equidad social tiene el mayor porcentaje con 68.48% y la de extensión tiene el 3.26%, la mayoría de los becarios son mujeres con el 64.52% y el 35.48% son varones. Se concluye que el programa de becas es una alternativa que contribuye a disminuir los índices de abandono escolar.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción, Becarios, Estudiantes, Permanencia

1. Introducción

Se ha encontrado que las principales causas de abandono escolar en el Nivel Medio Superior en México son: económica o social, académica o educativa y familiar o personal. Cerca del 30% por razones económicas, otro 30% por causas académicas y de 15% a 20% por las familiares o personales. (Weiss, *et al.*, 2014). Según la UNESCO (2016), La deserción escolar se comprende como el porcentaje de aquellos alumnos que dejan de asistir a clase por diferentes motivos y/o circunstancias y quedan fuera del sistema educativo, también se define como el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico (Hackman y Dysinger, 1970). En el marco de la Meta Nacional 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), el objetivo 3.1 es: “Desarrollar el Potencial Humano de los Mexicanos con Educación de Calidad”, a través de algunas líneas de acción como:

- a) Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de la educación media superior y superior.
- b) 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 programas de beca (PND).
- c) Diversificar las modalidades de becas para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales y en situación de vulnerabilidad.

En México, la eficiencia terminal en la llamada educación Primaria es del 95%, en la Secundaria de 83%, en el bachillerato de 62%, para ello se han creado una serie de Políticas Públicas Educativas para incrementar dicha eficiencia. En el apartado 111 del Plan Nacional de Desarrollo titulado, México con Educación de calidad están las acciones de a) Desarrollar políticas pertinentes a la mejora de la calidad educativa. B) Ampliar la cobertura educativa con calidad y pertinencia en el NMS y el NS. y C) Incrementar la eficiencia terminal y abatir el rezago y la deserción. En la primera están implícitas tareas de capacitación de profesores, mejora a la infraestructura y equipamiento, para la segunda están acciones como la construcción de más escuelas o bien aumentar la capacidad de la misma con otros horarios, usar la modalidad de semipresencial o en línea y para la tercera acción poner el modelo educativo, así como cursos de verano, de invierno, programas de asesoría o el programa de tutorías. El abandono escolar es un factor determinante en los índices de eficiencia terminal y afecta la educación media superior y superior del país (Oropeza, *et al.*, 2017.) y usualmente se aplican dimensiones teóricas que incluyen variables del orden personal, sociodemográfico, institucional, pedagógicas y, en menor intensidad, se aborda el nivel socioeconómico (Garbanzo, 2014,)

1.1 Desarrollo

Un sistema educativo exitoso no solo es el que tiene niveles altos de aprovechamiento escolar, sino el que brinda a todos los alumnos la oportunidad de obtener un desempeño de excelencia, independientemente de su origen social (OCDE,2017)

Hackman y Dysinger (1970) definen a la deserción escolar como el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Esto es, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada. Agrega que la deserción depende no sólo de las intenciones individuales, sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas actúan y toman decisiones (Gómez y Vázquez, 2014). Los estudios cuantitativos señalan las causas principales de la deserción del NMS: más del 30% por razones económicas “La falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción” es la principal causa de deserción para 36% de los encuestados por la Encuesta Nacional de deserción de la Educación Media Superior de (ENDEMS) y para los de menores ingresos llega al 46% (Weiss, *et al.*, 2014). Una estrategia para evitar ese abandono es el otorgar becas, entendidas como la aportación económica y/o en especie mediante la cual la Universidad de Guanajuato estimula y apoya a sus alumnos (UG, 2008).

La Universidad de Guanajuato (UG) cuenta con un Programa Institucional de Becas, las de mayor frecuencia son: Equidad social, Alimenticia, Comunidad Universitaria y de Extensión. Así mismo se otorgarán a los alumnos inscritos en alguno de sus programas académicos, a fin de estimularlos y ofrecerles alternativas para proseguir o culminar sus estudios, en el NMS_UG estas becas son:

Beca de Equidad social es la que promueve la movilidad social en los grupos y regiones identificados como marginados o con rezagos socio-económicos. La beca comprende la ministración de las cantidades necesarias para cubrir los derechos que cobra la UG a sus alumnos.

Beca Alimenticia es la que se destina a los alumnos que acrediten que el apoyo solicitado les es indispensable para continuar sus estudios. El 50% serán financiadas por los concesionarios de las cafeterías o similares en los planteles de la Universidad y el restante 50% por el Patronato.

Beca Comunidad Universitaria es la que se podrá otorgar a los alumnos de NMS y Licenciatura, que colaboren en programas o proyectos de la UG. Se podrá otorgar a partir de la segunda inscripción, a los alumnos que tengan exámenes en primera oportunidades y que reúnan el perfil adecuado en relación con las características de las funciones que los programas y proyectos requieran.

Beca de Extensión es la que se podrá otorgar a los alumnos que además de realizar las actividades de extensión que de acuerdo al programa que cursen les correspondan, participen de manera sobresaliente en alguno de los programas académicos de la UG, contribuyendo a la proyección del NMS y de la Universidad hacia la sociedad. Por lo tanto, el propósito fundamental de las becas es apoyar los problemas económicos y proporcionar más posibilidades para que sus estudiantes logren permanecer y concluir sus estudios, que a su vez les permitirá una movilidad social, mayor calidad de vida, más justicia social y alcanzar mayor equidad (Ross y Willingen, 1997).

1.2. Planteamiento del problema

¿Las becas institucionales de la UG en el NMS (Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato) sirven para coadyuvar en la permanencia en el centro escolar?

1.3. Hipótesis

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Las Becas institucionales contribuyen a que los alumnos continúen estudiando en la ENMSI.

1.4. Objetivo

1.4.1. Conocer el tipo de beca que tienen los alumnos en la ENMSI-UG y analizar si le permiten continuar con sus estudios del NMS_UG

1.4.2. Averiguar si el hecho de ser Becario mantiene a los alumnos en su permanencia en el centro escolar

1.5. Materiales y Métodos

El programa institucional de becas de la UG es una alternativa para que los alumnos permanezcan en la Unidad Académica, aumentando la probabilidad de que terminen esta fase de estudios de manera exitosa, por lo cual es una estrategia para disminuir el abandono escolar.

La metodología utilizada fue realizar una encuesta a los alumnos becados, para elaborar una base de datos y procesarlas en el software Excel.

1.5.1. Variables

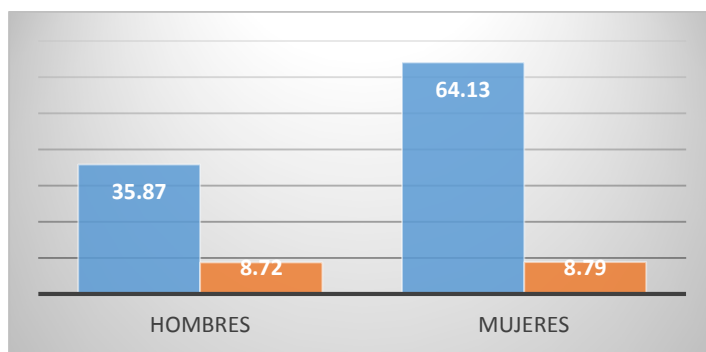
En este trabajo las variables usadas son número de alumnos becarios y tipo de beca

1.5.2. Selección de la Población de estudio

El total de alumnos favorecidos con las becas alimenticias, comunidad universitaria, la de equidad social y la de extensión en la ENMSI que fue de 63 estudiantes.

2. Resultados

En la ENMSI, con 1806 alumnos en el periodo Enero-Junio 2018, de ellos la UG becó al 5.14% de los estudiantes con un monto promedio de \$1,100.00 mensuales, que si bien no es un porcentaje altamente significativo, han marcado una gran diferencia en los beneficiarios del programa, pues les ha ayudado a su permanencia en la institución y como menciona (Weiss, *et al.*, 2014), que tener una beca reduce 16% la probabilidad estimada de deserción en el NMS para el joven promedio que es de 37%. Pero esta diferencia aumenta a 24 puntos porcentuales cuando se considera solamente a la población de menores ingresos. Puede parecer poco pero hay que considerar que las becas no solo reducen el abandono sino también contribuyen a incrementar el ingreso al nivel medio superior de los jóvenes que provienen de familias de bajos ingresos.



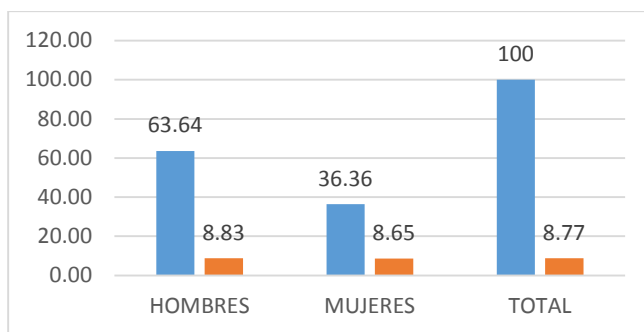
Gráfica 1.- Porcentaje y promedio de Becas por Género

Los beneficiarios de las becas UG están distribuidos en que son casi el doble de alumnas becadas con respecto a los estudiantes (1.8181:1), considerando que la población femenina es del 52% en el NMS (UGénero, 2017), como se observa en la gráfica 1, en cuanto al promedio general, también hay mayor puntuación en el promedio general de las mujeres con

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

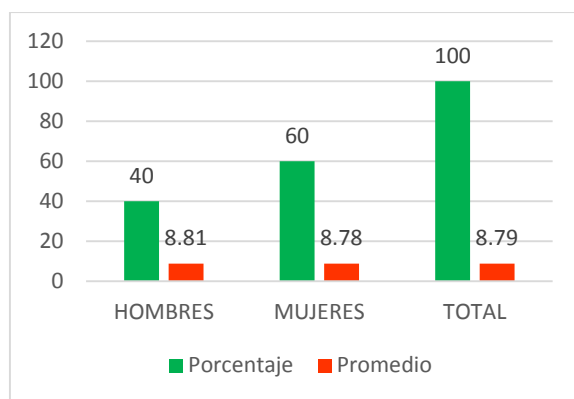
un diferencia muy pequeña de 0.07 puntos, con respecto al de los varones. Y como mencionan Miranda e Islas (2016) es un hecho que los factores económicos tienen un fuerte peso dentro de las causas de abandono, por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el 2012, los factores económicos son los más importantes con casi 36.0%

La gráfica 2 muestra que la Beca alimenticia, la mayoría son varones con un 63.63% y también mayor promedio (8.83) con respecto a las estudiantes que forman el 36.36% y su promedio es de 8.65. Como cualquier órgano el cerebro necesita combustible para trabajar adecuadamente y aprender, si se le proporciona material adecuado (proteínas, carbohidratos de frutas y verduras, poca grasa, vitaminas) que es las comidas que se le proporcionan, diseñadas por del departamento de nutrición de la UG no comida chatarra, se incrementa la probabilidad de mejorar el rendimiento académico y a su vez no reprobar, evitando la deserción.



Gráfica 2.- Beca Alimenticia

En este caso tiene la Beca Comunidad Universitaria, como lo indica la gráfica 3 tiene mayoría de alumnas beneficiarias con un 60.0% y un promedio de 8.78, en cuanto a los varones, son el 40% con promedio de 8.8.

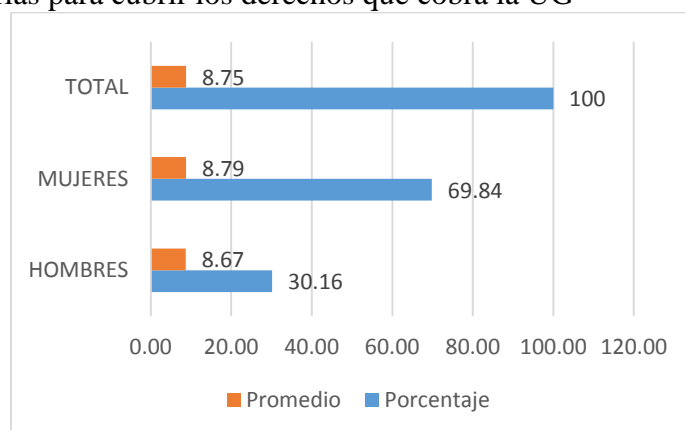


Gráfica 3. Beca de Comunidad Universitaria

En este tipo de beca la mayoría son mujeres (69.84%), según la gráfica 4 y tienen un promedio más alto 0.12 de diferencia, en contraparte los varones tienen el 30.15% de frecuencia con un promedio de 8.67 y son 63 los becados de este tipo y la de mayor número de beneficiados con el 64.52% del total de becados en la ENMSI. Hay que recordar que esta clase de beca promueve la movilidad social en los grupos y regiones identificados como

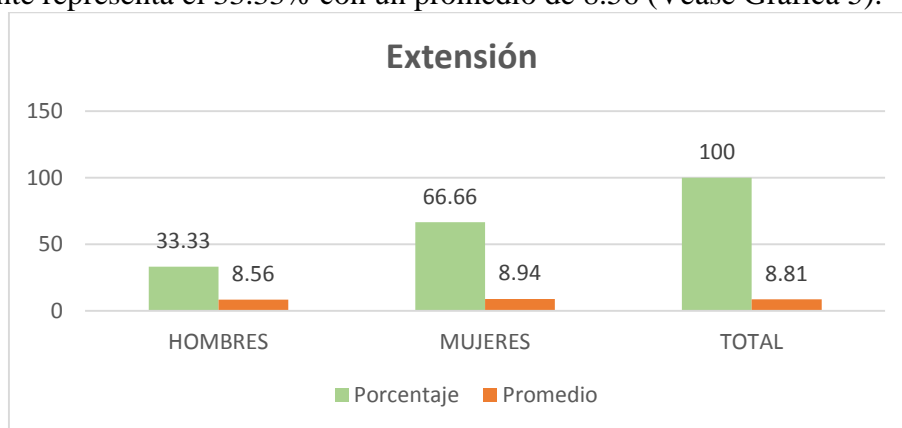
Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

marginados o con rezagos socio-económicos. La beca comprende la ministración de las cantidades necesarias para cubrir los derechos que cobra la UG



Gráfica 4. Beca de Equidad Social

En el caso de la beca de extensión hay 2/3 de mujeres beneficiadas y un promedio de 8.94, el estudiante representa el 33.33% con un promedio de 8.56 (Véase Gráfica 5).



Gráfica 5. Beca de Extensión

Todas las políticas públicas, programas estrategias y acciones encaminadas a disminuir el rezago y deserción en cualquier lugar del mundo deben de continuar y hacer el mayor esfuerzo por cumplir con la cobertura, equidad y calidad en la educación que se requiere en el siglo XXI. Para el caso de las Becas UG contribuyen a la permanencia en el NMS y resultan de gran ayuda para que los alumnos continúen en la institución, concluir el nivel bachillerato e incrementar la posibilidad de ingresar al nivel superior que permita construir una sociedad más libre, justa y democrática.

3. Conclusiones

Las estrategias contra el abandono escolar en la EMS es una tarea urgente, constante y prioritaria, pues hay tasas muy altas de deserción del 12.6 en 2015 (Tuirán y Hernández 2016) que deben de irse disminuyendo con el trabajo multifactorial de todos los involucrados.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

1. Se concluye que el programa de Becas Institucionales de la UG es una estrategia que contribuye a disminuir los índices de abandono escolar, pues el 100% de los alumnos beneficiados con la Beca correspondiente ha continuado sus estudios en la ENMSI, que aunque en número pequeño comparado con el total de la población, los beneficiarios permanecen en la institución
2. Aunque en el NMS_UG hay inscritos un 52% mujeres y 48% de hombres, la mayoría son Mujeres Becadas en esta escuela con un 64.13% contra 35.87% de varones, que es un indicador de la feminización en la matrícula de educación como afirma Bustos (2003).
3. Las estudiantes tienen mayor promedio que los varones 8.79 vs. 8.72.
4. Hay que continuar trabajando en las estrategias que permitan disminuir el rezago, abandono o la deserción y en la excelencia académica que ha caracterizado a la Universidad de Guanajuato, así como buscar la equidad y calidad en la educación y la sociedad. Una de esas acciones es el trabajo tutorial, las asesorías antes y durante los exámenes parciales y finales, así como el departamento psicopedagógico. Si bien cambiar el nivel socioeconómico no es fácil brindar toda la ayuda y apoyo a estudiantes provenientes de familias de bajo nivel socioeconómicos por presentar mayores posibilidades de desertar que los alumnos provenientes de familias de nivel socioeconómico medio alto, puede revertir poco a poco esa tendencia.

4. Referencias

Bustos R.O. (2003).” Mujeres y educación superior en México: recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas sociales” (este estudio forma parte de proyecto IESAL-UNESCO) “Feminización de la matrícula estudiantil y sus posibles incidencias en los ámbitos educativo, económico y social en América Latina y el Caribe”. Recuperado el 24 de agosto de 2018 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/genero%20mexico.pdf>

Garbanzo Vargas, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 18 (1). 119-154. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a06v18n1.pdf>

Hackman, J. y Dysinger, W. S. (1970). “Commitment to College as a Factor in Student Attrition.” *Sociology of Education*. 43 (3), 311-324

Miranda, L.F. e Islas D.J.M. (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*, 3(4), pp. 9-11.

OCDE. (2017). *OECD Estudios económicos de la ocde visión general 2017*. p.p.30. Recuperado el 21 de agosto de 2018 de <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf> pág 30

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Oropeza B, Morán A, Luna J, Guzmán B, García K. (2017). 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. VII CLABES Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.

Ross, C.E. y Willingen V.M. (1997). Education and the subjective quality of life. *Journal of Health and Social Behavior*. 38(3):275-97.

SEMS. 2012. Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado el 24 de septiembre de 2018 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

UG. (2008). Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008. Reglamento de becas. Pp. 181-183.

UGénero. (2017). Programa institucional de igualdad de género de la Universidad de Guanajuato 2016-2019. P.p. 14. Recuperado el 14 de agosto de 2018 de <http://www.ugto.mx/ugenero/images/programa-institucional-de-igualdad-de-genero-2016-2019.pdf>

UNESCO. (2016). Deserción Escolar. p.p. 8. Recuperado el 26 de septiembre de 2018 de http://modelo-onu-asobilca.org/wp-content/uploads/2015/12/GUIA_UNESCO_2016.pdf

Weiss, E., Bernal E., Mejía J.M., Quesnel Y. (2014). El Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de http://www.academia.edu/10035157/El_Abandono_Escolar_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_M%C3%A9xico

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ACOLHIMENTO E CONTRAPONTO À EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

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

Creutzberg, Marion
Diligenti, Marcos
Benedetto, Isabel
Bittencourt, Hélio
Casartelli, Alam
Melo, Denizar
Dias, Maria Alice

Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
marionc@puers.br

Resumen. O estudo aborda a autoavaliação institucional, prevista no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira (SINAES), como ferramenta de qualificação e, portanto, de melhoria nas condições de permanência dos discentes universitários. A investigação tem como foco o Curso de Arquitetura e Urbanismo de uma universidade brasileira e objetiva analisar e avaliar os fatores de insatisfação e satisfação relativos ao curso e relacioná-los com a evasão, sucesso e a permanência. Sem desprezar as oscilações na contextualização socioeconômica, o estudo foca no tripé: planejamento institucional – gestão pedagógica – avaliação, com foco nesta última, como estratégia de aprimoramento dos processos que facilitam e promovem a permanência dos estudantes na Universidade. A investigação integra o projeto “Autoavaliação na graduação e na pós-graduação: estudos sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem e acerca do papel formativo da avaliação”, aprovado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/402.527. Trata-se de estudo retrospectivo, descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, com pesquisa documental e em banco de dados relativos à autoavaliação e aos índices de evasão, sucesso e permanência, no período de 2012 a 2017. Dentre os resultados preliminares levantados destaca-se a variabilidade, no período 2012-2017, nos parâmetros que dizem respeito ao percentual de discentes satisfeitos com as disciplinas; percentual de formandos satisfeitos com o projeto pedagógico do curso; número de matriculados; evasão e permanência. Os motivos de satisfação e insatisfação com os processos conectam-se aos objetivos dos programas de disciplinas, aos critérios de avaliação da aprendizagem, às práticas pedagógicas e aos aspectos relacionais. Procura-se, dessa forma, refletir sobre e intensificar as estratégias no sentido de diminuição da evasão na Educação Superior.

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Descriptor o Palabras Clave: Educação Superior, avaliação institucional, autoavaliação institucional, evasão universitária, curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

1. Introdução

A melhoria da qualidade e a efetividade das Instituições de Educação Superior (IES) estão dentre as finalidades do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004). Para tanto, ocorrem os processos de Avaliação Externa, institucionais e de curso, assim como os processos de Avaliação Interna que, segundo a Lei, são conduzidos pela Comissão Própria de Avaliação.

Entende-se que o ingresso e a permanência de estudantes, com sucesso e com a menor evasão possível, seja um indicador importante de qualidade e de efetividade das IES. Portanto, torna-se indispensável que os processos de autoavaliação por um lado, subsidiem a compreensão dos fenômenos relativos à permanência, ao sucesso e à evasão de estudantes e, por outro, fundamentem a implantação de estratégias que facilitem e promovam a permanência dos estudantes na Universidade.

Na Universidade em questão, processos autoavaliativos existem desde a década de 1970. Em 2006, em continuidade à história de Avaliação, somada à proposição do SINAES, foi implantada a Avaliação de Disciplinas da Graduação (ADG).

Em 2011 foi implantada a Avaliação com Formandos (AF), com foco na avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Entende-se que os formandos têm importante contribuição para a qualificação permanente dos cursos, uma vez que conseguem ter visão geral sobre a formação.

Os dois processos avaliativos contribuem para a gestão pedagógica das disciplinas e dos cursos. Os resultados são disponibilizados para os coordenadores de curso, bem como para os professores, ao final do processo, que é semestral. O projeto de Avaliação Institucional prevê que o professor analise os resultados para planejar a disciplina no semestre seguinte e, dessa forma, qualificar as suas práticas pedagógicas.

O instrumento de ADG contempla a avaliação de três dimensões: a disciplina, a ação docente e a autoavaliação do estudante e foi validado em seu conteúdo (Bittencourt et al. 2011). Entende-se que tanto a aprendizagem dos estudantes, expressa por atividades avaliativas no contexto das disciplinas, como a sua satisfação podem contribuir em sua decisão de permanência ou evasão do curso.

1. Contexto e objetivo do estudo

Importa considerar que cada curso universitário possui as suas características peculiares e especificidades. O caso em pauta, focado em um Curso de Arquitetura e Urbanismo, não poderia ser diferente. Neste sentido passaremos a tecer uma simplificada descrição das peculiaridades do curso, sobretudo, àquelas que a nosso ver, podem impactar de forma mais direta na avaliação.

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

O referido curso desenvolve-se segundo quatro eixos principais, a saber: Eixo Tecnológico, Eixo de Expressão Gráfica; Eixo de Teoria e História e Eixo de Projeto. Estas subdivisões são realizadas a partir da matriz curricular, mas obviamente, procuram estabelecer os mais variados entrelaçamentos para a formação integral do aluno. Ainda de forma sucinta pode-se afirmar que os eixos de Tecnologia, Expressão Gráfica e Teoria e História consistem em aportes e referenciais indispensáveis para a atividade que vem apresentar o objetivo mais contundente do curso: a arte de projetar, contemplada diretamente no Eixo de Projetos.

Considerando-se que as disciplinas de projeto possuem um módulo numérico significativamente menor de relação professor/aluno (1/15) se comparado aos outros três eixos, evidencia-se desde já, situações que impactam a mediação no processo educativo e, portanto, a avaliação de seus resultados. Nas disciplinas de projeto os professores usualmente organizam as atividades em grupos de 2 para 30 alunos, ou em alguns casos excepcionais de 4 professores para 60 alunos. Nesta dinâmica e formatação de aula, verifica-se a intensificação do relacionamento interpessoal professor/aluno, que aliada à própria subjetividade do processo de avaliação da aprendizagem projetual remetem a um desafio diferenciado naquele que pode ser considerado o eixo basilar do curso.

Cabe mencionar que o Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo (PPC) prevê Regime Especial de Avaliação em disciplinas teórico-práticas – ateliês de projeto e algumas disciplinas de expressão gráfica. Segundo o PPC, “este processo avaliativo pressupõe, ainda com maior intensidade, o acompanhamento do aluno durante todo o processo de aprendizagem. Por se tratarem de disciplinas em que a apreensão dos conteúdos necessita ser acompanhada continuamente pelo professor, o desenvolvimento do trabalho, ao longo do semestre-letivo, torna-se tão fundamental quanto o próprio resultado obtido. Assim sendo, valoriza-se o desempenho durante o desenvolvimento” (Pucrs, 2011). Nessas disciplinas se utiliza conceitos durante o processo e, ao final, são convertidos em grau numérico.

Ainda corroborando a complexidade e aumento na interatividade, verificamos que “a interação é definidora das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem e traz consigo todas as tensões e desafios próprios dos relacionamentos interpessoais e dos relacionamentos em grupos” (Dias e Diligenti, 2016, p.228)

Percorrendo ainda a maior aproximação gerada pelo menor número de alunos por professor, observa-se que este último, na condição de mediador do processo de aprendizagem, deve seguir uma linha tênue que consiga unir o estímulo à autonomia sem, no entanto, deixar o aluno desprovido da orientação necessária. Ao caracterizar o sentido processual desta postura, Freire (1996, p.120) propõe que: “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Assim prefigura-se, neste cenário, a essencialidade de planejamento do grupo de professores em períodos anteriores ao início do semestre letivo, com intuito de alinhar as

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

ações pedagógicas e, destaca-se aqui: de forma alguma esta atitude tem um sentido superficialmente padronizador, mas tem sim o intuito de estabelecer consistência e harmonia junto ao grupo de trabalho e às tarefas a serem desenvolvidas. Com a diversidade e riqueza dos múltiplos olhares que se fundamentam em uma proposta de ação pedagógica formativa, emancipatória e embasada em sólidos conceitos previamente planejados.

Com base em resultados dos referidos processos avaliativos e no contexto descrito o estudo objetiva analisar e avaliar os fatores de insatisfação e satisfação relativos ao curso e relacioná-los com a evasão, sucesso e a permanência.

2 Método

A investigação integra o projeto “Autoavaliação na graduação e na pós-graduação: estudos sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem e acerca do papel formativo da avaliação”, aprovado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/402.527.

Trata-se de estudo retrospectivo, descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, com pesquisa documental e em banco de dados relativos à autoavaliação.

Os dados qualitativos são oriundos das avaliações de disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo ofertadas no ano de 2017 e de formandos do curso no mesmo período. Foram analisados 711 comentários por meio de análise de conteúdo, utilizando-se o software NVivo. Os comentários foram organizados e quantificados nas categorias: disciplinas (avaliação geral das disciplinas, relevância e organização das disciplinas) ação docente (relacionais e procedimentos didáticos) e alunos (autoavaliação e convivência), com a identificação de fatores de satisfação e insatisfação.

A análise quantitativa refere-se ao período de 2012 a 2017 e utilizou como fonte de dados os resultados de desempenho discente e avaliação de disciplinas nas turmas oferecidas pelo curso de Arquitetura e Urbanismo. Um total de 3762 turmas foi considerado para análise. A universidade não trata a ADG como uma obrigatoriedade e a adesão é espontânea. Assim, o percentual de participação variou de 12 a 27%, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de turmas, alunos matriculados, número de respondentes e percentual de participação

Ano	Semestre	Turmas	Nº de matriculados	Nº de respondentes	% de respondentes
2010	1º	133	2.477	643	26,0%
2010	2º	135	2.343	503	21,5%
2011	1º	181	3.131	844	27,0%
2011	2º	168	2.760	668	24,2%
2012	1º	183	3.141	757	24,1%
2012	2º	285	4.390	924	21,0%
2013	1º	274	5.000	924	18,5%
2013	2º	297	4.821	782	16,2%
2014	1º	350	5.955	1.037	17,4%

Línea temática 4: Prática de integração universitária para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

2014	2º	332	5.125	836	16,3%
2015	1º	336	5.643	851	15,1%
2015	2º	321	5.141	643	12,5%
2016	1º	212	4.155	780	18,8%
2016	2º	154	2.799	435	15,5%
2017	1º	208	4.324	665	15,4%
2017	2º	193	3.801	552	14,5%
Total		3.762	65.006	11.844	18,2%

A ADG é realizada no último mês do semestre e o prazo para o cancelamento de disciplinas se sobrepõe, em parte, a este período. Após o cancelamento o aluno não tem acesso à avaliação. Desse modo, não é possível garantir que a percepção de alunos que evadiram da disciplina, efetivamente esteja registrada na disciplina. Considera-se, pois, que o resultado representa a turma como um todo.

3 Resultados e discussão

O instrumento da ADG é composto de 13 questões, divididas em três dimensões, e mais uma questão de avaliação geral. Os resultados, apresentados na Tabela 2, revelam que, de uma maneira geral, os itens relacionados ao professor são aqueles que apresentaram as médias mais baixas. Os estudantes tendem a ser pouco críticos em relação a si mesmos (média=4,28) e as disciplinas foram consideradas relevantes (média=4,22), enquanto a clareza no desenvolvimento do conteúdo e os procedimentos didáticos do professor apresentaram médias de 3,66 e 3,59 respectivamente.

Tabela 2 – Média e desvio-padrão por item do instrumento de ADG, separadamente por dimensão

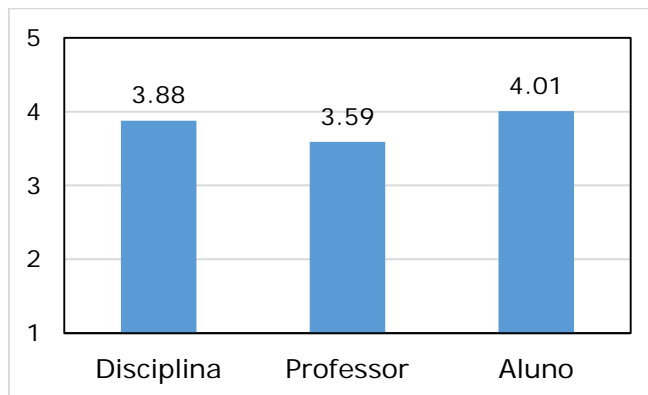
Dimensões	Itens	Média	Desvio-padrão	n
Disciplina	Relevância da disciplina	4,22	0,81	3754
	Relação da disciplina com as demais	4,06	0,84	3749
	Organização do plano da disciplina	3,72	1,03	3751
	Indicação de textos e materiais de estudo	3,58	1,04	3734
Professor	Clareza no desenvolvimento do conteúdo	3,66	1,11	3751
	Procedimentos didáticos	3,59	1,12	3751
	Reflexão sobre resultados de avaliações anteriores	3,63	1,08	3749
	Contribuição para um ambiente favorável	3,90	1,02	3737
	Aproveitamento do tempo de aula	3,79	1,05	3489
Aluno	Utilização de materiais de estudo	3,98	0,80	3726
	Motivação para aprender mais	3,86	0,94	3753
	Contribuição como aluno para um ambiente favorável	4,28	0,66	3746
	Contribuição da turma para um ambiente favorável	4,12	0,73	3729
Geral	Avaliação geral da disciplina	3,70	0,97	3754

Obs.: Escala de satisfação ordinal onde 1: Muito insatisfeito e 5: Muito satisfeito.

Línea temática 4: Prática de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

A fim de facilitar a análise, foram criadas médias para as questões que compõem cada bloco. Assim, a satisfação média com o bloco pode ser expressa em um único número no intervalo de 1-5. A Figura 1 mostra que a dimensão professor apresentou a média mais baixa.

Figura 1 – Nível de satisfação médio por dimensão



Dos comentários analisados, 639 (89,87%) se referem às disciplinas, aos professores e aos alunos. A insatisfação na disciplina remete à organização (11,66%) e à percepção da relevância da disciplina para a formação (3,22%). Já a ação docente é mencionada em 31,51% dos comentários de insatisfação e os procedimentos didáticos, em 41,93%. A convivência, na categoria aluno, é referida em 5,45% dos comentários.

A ação docente, no que tange aos procedimentos didáticos e aspectos relacionais, como contributiva para o cancelamento ou para a permanência do estudante, é aspecto considerado no estudo de Casaravilla et al (2017), ao incluir em suas recomendações a elaboração de um “decálogo de actitudes y prácticas docentes”, como motivação à permanência de alunos nos cursos de Arquitetura e Engenharia.

Embora, de um modo geral, os resultados da ADG tenham sido positivos, as disciplinas registraram um grande número de cancelamentos. A Tabela 3 mostra que mais de 30% das turmas tiveram pelo menos 20% de cancelamentos.

Tabela 3 – Percentual de cancelamentos por turma no período de 2012 a 2017

Percentual de cancelamentos	Nº de Turmas	%
Zero	851	22,7
Até 9,9%	832	22,2
10% até 19,9%	922	24,6
20% até 29,9%	692	18,4
30% ou mais	457	12,2
Total	3754	100,0

Figura 2 – Média (± 1 desvio-padrão) para a dimensão “Disciplina” por faixa do percentual de cancelamento

Línea temática 4: Prática de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

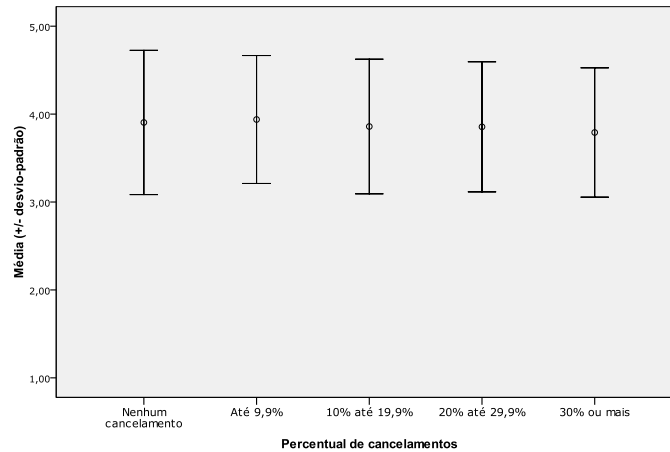


Figura 3 – Média (± 1 desvio-padrão) para a dimensão “Professor” por faixa do percentual de cancelamento

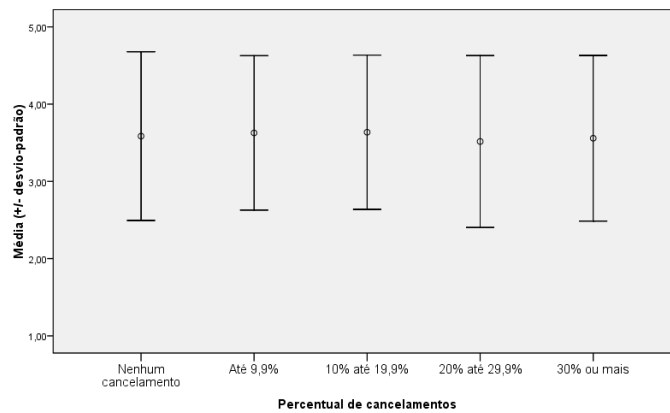
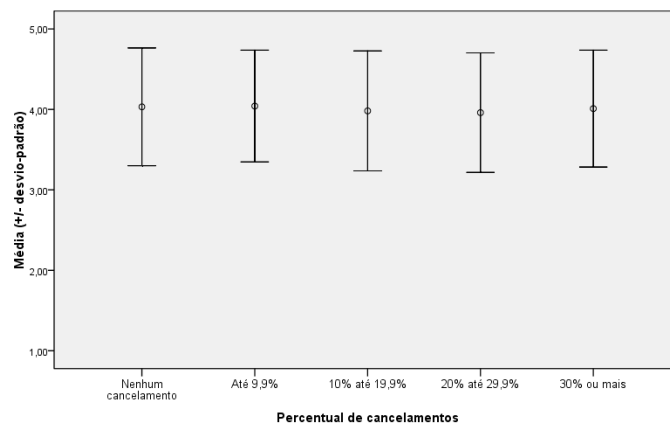


Figura 3 – Média (± 1 desvio-padrão) para a dimensão “Aluno” por faixa do percentual de cancelamento



Realizando três Análises de Variância (ANOVA) – uma para cada variável – para verificar se há diferença de média entre as diferentes faixas de percentual de cancelamento foi possível

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

verificar que apenas na dimensão “Disciplina” existe diferença na satisfação média entre as categorias. Os resultados mostram que o nível de satisfação médio com a disciplina naquelas turmas com nenhum ou até 10% de cancelamentos foi significativamente superior do que nas disciplinas com 30% ou mais de cancelamentos. Nas demais dimensões nenhuma diferença significativa foi detectada.

O não-envolvimento com atividades obrigatórias, como o cancelamento de disciplinas, é considerado, na literatura, como um fator preditivo para a evasão (Mercuri, Alves Fior, 2017). Dessa forma a satisfação média do aluno nas disciplinas e a relação desta com a evasão, deve ser objeto da gestão pedagógica e do planejamento dos cursos.

4 Considerações

Pode-se considerar que a obrigatoriedade prevista no SINAES, de processos avaliativos internos consolidados, fomenta a qualificação de tais processos e permite impacto positivo em todas as dimensões da Educação Superior, dentre as quais, a dimensão da permanência. No entanto, observa-se que o estabelecimento de uma cultura de avaliação tem um longo caminho a percorrer (o reduzido número de respondentes demonstra esta realidade), mas é agindo sobre esta constatação que se pode evoluir nesta situação. Há uma tendência, dentre os gestores, de desqualificação do processo em virtude do percentual de participação. Do outro lado, alunos referem não participar por não perceber mudanças a partir das avaliações. Portanto, a promoção de ações efetivas, considerando o tripé avaliação, a gestão pedagógica e o planejamento são essenciais.

Os resultados e as singularidades do Curso de Arquitetura e Urbanismo, apontam para o desafio de dar conta da singularidade não como elemento limitador, mas como fator potencializador de ações educativas abrangentes e emancipatórias. As várias possibilidades de leitura dos instrumentos também se inserem neste contexto. Ao tomar como exemplo ilustrativo a possibilidade do aluno na avaliação de disciplinas centrar a sua análise somente na figura do professor muitas vezes expressa uma variável desviada, porém compreensível, e os resultados, mesmo que indiquem explicitamente esta postura, não podem ser desconsiderados em uma percepção abrangente do papel formativo da avaliação. Pelo contrário, a importância fundamental do papel do docente no processo educativo é externada de forma contundente e o desafio e responsabilidade inerentes a esta posição são proporcionais aos anseios detectados.

Percebe-se, segundo os dados colhidos, que o papel do professor, com todos os simbolismos a ele referentes, permanece determinante no processo educativo e, portanto, nas ações de enfrentamento à evasão. Fazer com que aquilo que é planejado chegue na ponta (professor/aluno), de forma adequada, consiste em outro desafio, desafio de gestão. Planejamento e transparência nos encaminhamentos acadêmicos, horizontalidade nas decisões pedagógicas, discussão democrática e participativa dos objetivos a serem alcançados são algumas, entre muitas estratégias que fortalecem o pertencimento do grupo docente e que repercutem decisivamente na percepção dos alunos.

Línea temática 4: Prática de integração universitária para a redução do abandono (las tutorías-mentorías).

A análise dos resultados emanados do curso de Arquitetura e Urbanismo, assim como da Universidade como um todo, levou à decisão da implantação de uma avaliação intermediária no decorrer das disciplinas, a fim de que mudanças de no próprio semestre possam diminuir os percentuais de cancelamentos em disciplinas e, com isto, traduzir-se em novos e acolhedores horizontes no enfrentamento ao cancelamento de disciplinas e à evasão na educação superior.

Referencias

Bittencourt H. R. et al. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 48, abr. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312011000100006&lng=pt&nrm=iso

Brasil. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004

Casaravilla Ana et al. Análisis del abandono en estudios de ingeniería y Arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. Congresos CLABES, [S.l.], oct. 2017. Disponible en: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1464/2101>>. Fecha de acceso: 24 aug. 2018.

Dias M.A., Diligenti M.P. Pedagogia do ateliê: reflexões sobre as relações interpessoais no ensino da arquitetura. Rev.Eletrônica Pesquisaeduca, Santos, v. 08, n. 15, p. 226-239, jan.-jun. 2016.

Freire P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Mercuri E., Alves Fior C. Análise dos fatores preditivos da evasão em uma Universidade Confessional. Congresos CLABES, [S.l.], oct. 2017. Disponible en: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872/899>>. Fecha de acceso: 24 aug. 2018

PUCRS. Projeto Pedagógico de Curso – Arquiteura e Urbanismo, PUCRS, Brasil, 25 jul. 2011

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SUBSÍDIO PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE

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

Creutzberg, Marion
Vitória, Maria Inês
Melo, Denizar
Bittencourt, Hélio
Casartelli, Alam
Castro, Luciano
Diligenti, Marcos
Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
marionc@puers.br

Resumen. A autoavaliação institucional, prevista no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é utilizada como ferramenta de qualificação dos cursos de graduação e, portanto, de promoção da permanência dos estudantes universitários. O estudo tem como foco dez cursos de uma Universidade no sul do país e tem por objetivo analisar e avaliar os fatores de insatisfação e de satisfação relativos aos cursos e relacioná-los com a evasão, a permanência e o êxito acadêmico dos discentes. Considerando, também, a contextualização socioeconômica, o estudo fundamenta-se na articulação entre o planejamento institucional, a gestão pedagógica dos cursos e a autoavaliação, com foco nesta última, como estratégia de permanente aperfeiçoamento dos processos que diminuem a evasão e promovem a permanência dos estudantes nos cursos da Saúde. A investigação integra o projeto “Autoavaliação na graduação e na pós-graduação: estudos sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem e acerca do papel formativo da avaliação”, aprovado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/402.527. É um estudo retrospectivo, com métodos descritivos de abordagem quantitativa e qualitativa, com pesquisa documental e em banco de dados relativos à autoavaliação e aos índices de evasão, êxito acadêmico e permanência, no período de 2012 a 2017. As categorias resultantes da análise foram: os fatores de satisfação e de insatisfação de discentes com as disciplinas; os fatores de satisfação e insatisfação de formandos com o projeto pedagógico dos cursos; a relação entre número de matriculados, evasão, sucesso e permanência nas disciplinas e nos cursos. Resultados indicam que os fatores de satisfação e de insatisfação estão relacionados à organização e à percepção de relevância das disciplinas, aos procedimentos didáticos, à

avaliação da aprendizagem, à ação dos docentes e com a convivência nas disciplinas. Temas como estrutura curricular, inserção em cenários de prática, processos acadêmico-administrativos são contributivos dos níveis de satisfação dos formandos com o curso. Entende-se que a compreensão de fatores de (in)satisfação e o planejamento e a implantação de estratégias que qualifiquem as disciplinas e os cursos são essenciais para a promoção da permanência e a conclusão dos cursos na área da saúde.

Descriptorios o Palabras Clave: Educação Superior, avaliação institucional, autoavaliação institucional, evasão universitária, curso de graduação na área da saúde.

1. Introdução

A melhoria da qualidade e a efetividade das Instituições de Educação Superior (IES) estão dentre as finalidades do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004). Para tanto, ocorrem os processos de Avaliação Externa, institucionais e de curso, assim como os processos de Avaliação Interna que, segundo a Lei, são conduzidos pela Comissão Própria de Avaliação.

Entende-se que o ingresso e a permanência de estudantes, com sucesso acadêmico e com a menor evasão possível, seja um indicador importante de qualidade e de efetividade das IES. Portanto, torna-se indispensável que os processos de autoavaliação por um lado, subsidiem a compreensão dos fenômenos relativos à evasão de estudantes e, por outro, fundamentem a implantação de estratégias que facilitem e promovam a permanência dos estudantes na Universidade.

Na Universidade em questão, processos autoavaliativos existem desde a década de 1970. Em 2006, em continuidade à história de Avaliação, somada à proposição do SINAES, foi implantada a Avaliação de Disciplinas da Graduação (ADG).

Em 2011 foi implantada a Avaliação com Formandos (AF), com foco na avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Entende-se que os formandos têm importante contribuição para a qualificação permanente dos cursos, uma vez que conseguem ter visão geral sobre a formação.

Os dois processos avaliativos contribuem para a gestão pedagógica das disciplinas e dos cursos. Os resultados do curso são disponibilizados para os coordenadores de curso, e os das disciplinas aos professores responsáveis, ao final do processo, que é semestral. O projeto de Avaliação Institucional prevê que o docente analise os resultados para planejar a disciplina no semestre seguinte e, dessa forma, qualificar as suas práticas pedagógicas.

O instrumento de AD contempla a avaliação de três dimensões: a disciplina, a ação docente e a autoavaliação do estudante e foi validado em seu conteúdo (Bittencourt et al. 2011). Entende-se que tanto a aprendizagem dos estudantes, expressa por atividades avaliativas no contexto das disciplinas, como a sua satisfação podem contribuir em sua decisão de permanência ou evasão do curso.

Com base em resultados dos referidos processos avaliativos o estudo objetiva analisar e avaliar os fatores de insatisfação e satisfação relativos ao curso e relacioná-los com a evasão, ao êxito acadêmico e à permanência de estudantes nos cursos de Saúde.

2 Método

A investigação integra o projeto “Autoavaliação na graduação e na pós-graduação: estudos sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem e acerca do papel formativo da avaliação”, aprovado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/402.527.

Trata-se de estudo retrospectivo, descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, com pesquisa documental e em banco de dados relativos à autoavaliação e aos índices de evasão, sucesso e permanência.

Os dados qualitativos são oriundos das avaliações de disciplinas dos cursos de Educação Física (bacharelado e licenciatura), Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Biomedicina, Odontologia, Psicologia e Gastronomia, ofertadas no ano de 2017 e de formandos do curso no mesmo período. Foram analisados 6.875 comentários por meio de análise de conteúdo, utilizando-se o software NVivo. Os comentários foram organizados e quantificados nas categorias: as disciplinas (avaliação geral das disciplinas, relevância e organização das disciplinas), o professor, os procedimentos didáticos (aula, material de apoio e avaliação da aprendizagem) e convivência (turma), com a identificação de fatores de satisfação e insatisfação. Assim, ao mesmo tempo que se parte de um olhar qualitativo para a identificação de unidades de análise e para a categorização, quantifica-se os comentários nas categorias. Dessa forma há como identificar o que, de fato, pre-ocupa estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

A análise quantitativa se refere ao período de 2012 a 2017, e utilizou como fonte os dados de matrículas, cancelamento de matrículas, aprovações e reprovações e média de satisfação na Avaliação de disciplinas. A Tabela 1 apresenta o total de respondentes e o percentual em relação ao total de matrículas.

Tabela 1 – Total de respondentes e o percentual de participação em relação ao total

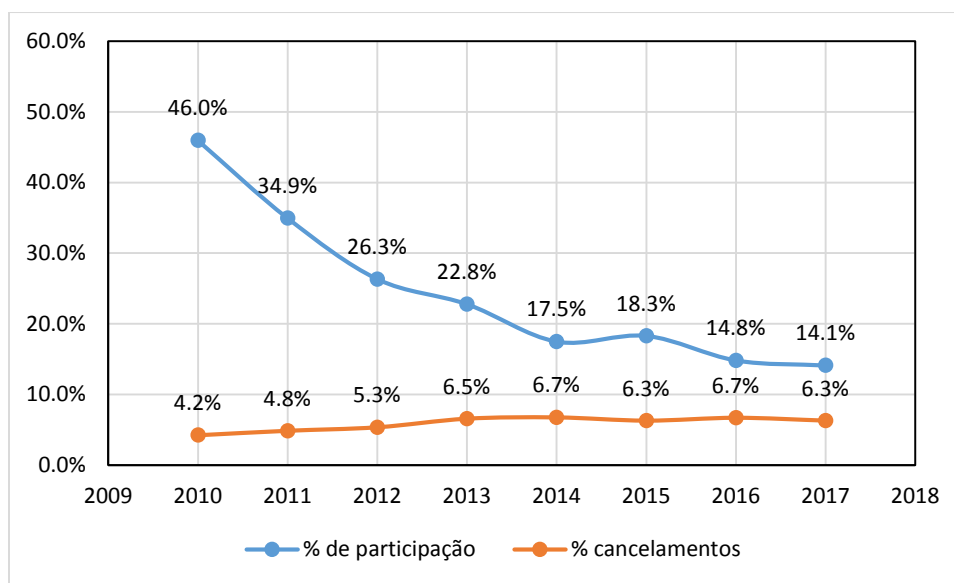
Ano	Total de respondentes	Percentual de respostas
2010	13.742	46,0%
2011	9.182	34,9%
2012	8.436	26,3%
2013	8.417	22,8%
2014	6.650	17,5%
2015	6.960	18,3%
2016	4.960	14,8%
2017	4.720	14,1%
Total	63.067	23,5%

Os dados dos mais de 63 mil instrumentos foram analisados por meio de análise de correlação e regressão, por meio da qual procurou-se identificar quais são as dimensões que estão mais relacionadas à Satisfação Geral com a disciplina. A partir da análise de correlação procurou-se identificar quais dimensões do instrumento de ADG se relacionam ao percentual de cancelamentos na disciplina, um indicador de evasão. Além disso, também procurou-se estabelecer uma relação entre a participação discente e o percentual de cancelamentos.

3 Resultados e discussão

No período de 2010 até 2017 a universidade tem identificado uma tendência de decréscimo na participação dos alunos no processo de ADG. Tal aspecto está sendo solucionado com inovações na coleta de dados, dentre elas a migração do sistema para site responsivo e também para aplicativos com acesso por *smartphones*. Paralelamente à menor participação, percebe-se uma tendência de aumento nos percentuais de cancelamento de disciplinas, o que pode ser considerado um indicador da evasão (Figura 1).

Figura 1 – Evolução do percentual de participação no processo de Avaliação de Disciplinas da Graduação (ADG)



O instrumento de ADG é composto de 13 itens que compõem três dimensões, cujos resultados são apresentados na Tabela 2. De um modo geral, as médias mais baixas ocorrem em itens da dimensão professor e nos itens da dimensão disciplina que estão diretamente associados ao professor: organização do plano e indicação de textos.

Tabela 2 – Média e desvio-padrão por item do instrumento de ADG

Dimensão	Itens	Média	Desvio-padrão
Disciplina	1.1 Relevância desta disciplina para o desenvolvimento profissional	4,51	0,44
	1.2 Relação desta disciplina com as demais do curso	4,41	0,47
	1.3 Organização do plano da disciplina	4,25	0,57
	1.4 Indicação de textos e de outros materiais de estudo	4,10	0,59
Professor	2.1 Clareza no desenvolvimento do conteúdo	4,16	0,61
	2.2 Procedimentos didáticos	4,13	0,61
	2.3 Reflexão sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem	4,11	0,63
	2.4 Contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem	4,27	0,57
	2.5 Aproveitamento do tempo da aula	4,28	0,57
Aluno	3.1 Utilização de materiais de estudo	4,26	0,46
	3.2 Motivação para aprender mais	4,24	0,54
	3.3 Contribuição como aluno para um ambiente favorável	4,44	0,41
	3.4 Contribuição da turma para um ambiente favorável	4,25	0,49
Geral	Avaliação Geral da Disciplina	4,18	0,57

Antes de relacionar os resultados do instrumento de ADG ao percentual de cancelamentos, procurou-se identificar quais os itens e dimensões que estão mais relacionadas à Avaliação Geral da disciplina por meio de uma Regressão Linear Múltipla, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Os coeficientes Beta padronizados permitem identificar aquelas variáveis de maior influência sobre a avaliação geral da disciplina. Os resultados mostram que a Motivação para aprender mais (q3.2) é aquele item de maior influência sobre a satisfação do aluno. Os próximos cinco itens na hierarquia de impacto sobre a avaliação geral estão associados à dimensão do professor: Clareza no desenvolvimento do conteúdo, Procedimentos didáticos, Reflexão sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem, Contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem, Aproveitamento do tempo da aula e Organização do plano da disciplina. Embora este último item não seja especificamente da dimensão Professor, claramente se trata de uma atividade que está sob a gestão do docente.

Tabela – Resultado da Regressão Linear Múltipla da Avaliação Geral da Disciplina em função dos treze itens que a compõem

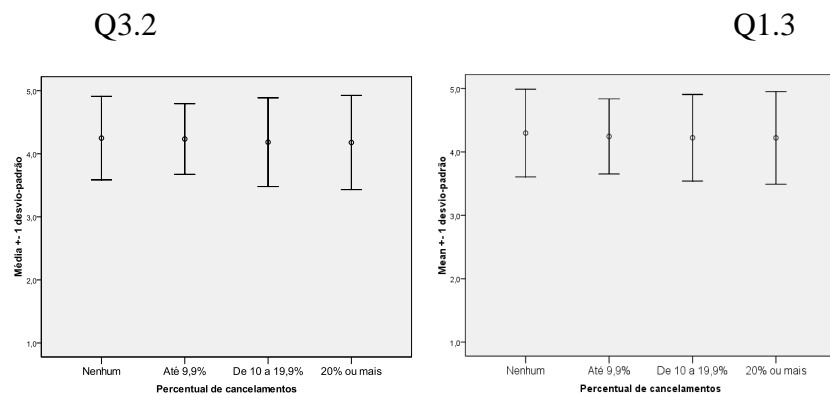
<i>Itens (variáveis independentes)</i>	<i>Coefficientes Beta</i>	<i>Erro- padrão</i>	<i>Coefficientes Beta padronizados</i>	<i>Valor de p</i>
Constante	-0,121	0,031		0,000
1.1 Relevância desta disciplina para o desenv. profissional	0,040	0,011	0,031	0,000
1.2 Relação desta disciplina com as demais do curso	0,028	0,010	0,024	0,006
1.3 Organização do plano da disciplina	0,127	0,008	0,128	0,000
1.4 Indicação de textos e de outros materiais de estudo	0,029	0,007	0,031	0,000
2.1 Clareza no desenvolvimento do conteúdo	0,134	0,010	0,142	0,000
2.2 Procedimentos didáticos	0,048	0,011	0,052	0,000
2.3 Reflexão sobre os resultados das atividades de ADG	0,145	0,010	0,157	0,000
2.4 Contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem	0,150	0,009	0,153	0,000
2.5 Aproveitamento do tempo da aula	0,137	0,008	0,138	0,000
3.1 Utilização de materiais de estudo	-0,072	0,009	-0,061	0,000
3.2 Motivação para aprender mais	0,272	0,009	0,268	0,000
3.3 Contribuição como aluno para um ambiente favorável	-0,058	0,011	-0,040	0,000
3.4 Contribuição da turma para um ambiente favorável	0,041	0,007	0,036	0,000

R²= 88,1%
F_{13,6764}= 3865,7 Valor de p < 0,00001

Os resultados encontrados na análise qualitativa são coerentes com os achados da tabela 3. Embora a categoria professor seja avaliada com 72% de comentários que expressam satisfação, identificou-se que 77% dos comentários que se referem aos procedimentos didáticos são de insatisfação, incluindo aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, ao material de apoio e à própria aula. Essa categoria é, de fato, a que gera a maior insatisfação segundo os comentários dos alunos. Na avaliação geral das disciplinas é mencionado, dentre os 36% de comentários de insatisfação, a organização da aula. Neste aspecto, prefigura-se desde já, a necessidade imperiosa de um maior planejamento para a adequação das aulas em um patamar de positividade educativa.

As seis variáveis de maior impacto sobre a avaliação geral foram correlacionadas ao percentual de cancelamentos. Apenas os itens 1.3 Organização do plano e 3.2 Motivação para aprender mais apresentaram correlação significativa (inversa). Esse resultado indica que existe uma tendência, ainda que pequena, de que alunos com menor motivação e disciplinas com organização frágil, levem a um percentual maior de cancelamentos.

Figura – Média + desvio-padrão da questão 3.2 Motivação para aprender mais e da questão 1.3 em função do percentual de cancelamentos



Na análise qualitativa o aspecto da organização foi incluído na categoria de avaliação geral da disciplina. 36% dos estudantes se dizem insatisfeitos de forma geral com as disciplinas, sendo a organização o motivo recorrente. A desorganização do plano, ou a estruturação confusa, a repetição de conteúdos já trabalhados em outras disciplinas levam à percepção de desorganização e à dificuldade de acompanhar o seu desenvolvimento. Os alunos também consideram como falta de organização quando parece faltar conteúdo e aprofundamento do conhecimento ou, por outro lado, quando há excesso de atividades e conseqüente superficialidade.

Quanto à motivação para o aprender não foi incluída na categoria da autoavaliação. A motivação aparece, na fala dos alunos, muito mais vinculada à capacidade do professor em mobilizar para o estudo. Dentre os 72% de alunos que expressam satisfação com o professor, as características que se destacam são a de professor que envolve os alunos, que os instiga a estudar, que respeita o aluno, considerando seu saber e compartilha o conhecimento. Ao contrário, os 28% de insatisfação se devem a atitudes de humilhação, arrogância e de um professor que não envolve, não considera o conhecimento prévio do aluno e, portanto, não o instiga ao estudo. Tal resultado indica para a importância da formação continuada e autorreflexão do docente sobre a sua prática o que, segundo Pérez Lorca (2016), constitui um caminho necessário para a melhoria do ensino e da docência.

Na categoria convivência, da análise qualitativa, os estudantes mencionam muito mais a turma, do que a si mesmos. Observa-se que 69% dos comentários nessa categoria são de insatisfação e colocam na turma as características de desmotivação, desinteresse, dispersão e falta de cooperação.

Transparece, nesse resultado, a necessidade de estratégias que mobilizem o estudante para a autonomia e para o entendimento de que a aprendizagem não depende do outro, mas de si mesmo. Indica, ainda, que permanece o papel do professor como quem tem a missão de mediar essa autonomia e essa busca pelo conhecimento, levando consigo indivíduos, mas também uma coletividade aprendente.

4 Considerações finais. Como vimos a recorrente insatisfação muitas vezes relacionada à figura do professor, constatada na média mais baixa se comparada aos demais quesitos, permeia os comentários de forma geral. Esta constatação contém aspectos complementares e também paradoxais.

Ao criticar o desempenho do professor de forma específica, o aluno, simultaneamente, reforça e enfatiza o seu papel central de mediador no processo educativo, e essa mensagem deve ser observada com atenção na qualificação da educação superior.

Ainda segundo os dados colhidos, percebe-se a ênfase nos aspectos relacionais, tanto no caso de professor aluno, como do grupo de alunos, fato que revela a importância do resgate de parâmetros humanizantes no trabalho desenvolvido por alunos e professores.

Segundo Freire (1998) “A atividade docente de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Nesse sentido, para a promoção da permanência de estudantes em cursos de Graduação em Saúde, analisar os dados quantitativos é indispensável, mas a sua complementação na leitura do processo educativo correlacionando-os em uma perspectiva qualitativa, como busca da essência do humano na ação pedagógica é, sem dúvida: inexorável.

Ao fim, é possível afirmar que a obrigatoriedade prevista no SINAES, de processos avaliativos internos consolidados, fomenta a qualificação de tais processos e permite impacto positivo em todas as dimensões da Educação Superior, dentre as quais, a dimensão da permanência.

Referências

Brasil. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004

Bittencourt H.R. et al. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 48, abr. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312011000100006&lng=pt&nrm=iso

Freire P. Pedagogia da Autonomia. 9ª ed. Paz e Terra, São Paulo, 1998.

Pérez Lorca A. La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil. **Congresos CLABES**, [S.l.], nov. 2016. Disponible en: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/968/994>>. Fecha de acceso: 11 oct. 2018

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

FORMULACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN: ARTICULACIÓN DE ACCIONES EN UN PROGRAMA TRANSVERSAL DE ACOMPañAMIENTO PARA LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Línea Temática 5: Políticas nacionales e institucionales

Jaramillo Correa, Carolina
Ordóñez Torres, Costanza
González Correal, Alejandra María
León Neira, María Patricia
Curiel Huérfano, Mariela Josefina
Palacios Molina, Ingrid Julieth
Barrera Ferro, Oscar David

Pontificia Universidad Javeriana – Colombia
c-jaramillo@javeriana.edu.co

Resumen. Tras identificar un incremento anual en la deserción de entre el 1% y el 2,4%, se ve la necesidad de formular un Programa que permita articular las acciones y servicios de atención y acompañamiento de la Universidad, con las herramientas para identificar oportunamente los riesgos de deserción. De esta manera, nace el Programa de Prevención de la Deserción (PPD) cuyo propósito es atender a tiempo situaciones de riesgo y vulnerabilidad individual, psicosocial, académico e institucional, que pueden tener incidencia en la deserción estudiantil. El PPD propone, además, fortalecer las acciones y servicios para la prevención de la deserción ya existentes, y promoverlas entre los miembros de la Comunidad Educativa que intervienen en los procesos de formación integral. En el marco de éste mismo, se inició un piloto de acompañamiento estudiantil en la Facultad de Ingeniería, que ha permitido brindar apoyo particular a los estudiantes en etapa inicial. Este piloto, ha permitido, además, formular un Sistema de Alertas Tempranas, para atención oportuna de los riesgos de deserción.

El diseño, ejecución y puesta en marcha del Programa tienen como fundamento el Proyecto Educativo Institucional (1992), el Paradigma Pedagógico Ignaciano (1993), las estrategias para el fortalecimiento académico y la integración social de estudiantes (Swail, 2003) y la Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2015).

Descriptor o Palabras Clave: Modelo de Desarrollo Estudiantil; Programa de Prevención de la Deserción; Sistema de Alertas Tempranas, Intervención y Seguimiento.

1. Introducción

Para tener una mirada global del proceso formativo de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, se ha concebido el desarrollo estudiantil en el marco de un modelo que representa conceptualmente el ciclo de formación. El Modelo de Desarrollo Estudiantil (MDE) se inspira en el Proyecto Educativo de la Universidad (1992) y describe las transiciones o “momentos críticos” de los estudiantes a partir de su avance en los planes de estudio.

La concepción del MDE parte del hecho de que el proceso de formación en el nivel universitario no transcurre linealmente (Llerena Companioni, 2015), sino que éste ocurre en unas etapas que se caracterizan por la integración de condiciones académicas, características socioculturales y situaciones personales y de desarrollo individual. Por lo tanto, el desarrollo estudiantil implica “subprocesos” formativos que se articulan entre sí mediante el cumplimiento de metas que se logran a partir de estrategias y procesos de acompañamiento.



Figura 1: Modelo de Desarrollo Estudiantil

El Modelo (figura 1) propone seis (6) etapas o “estados de los estudiantes”⁷⁴; cada uno define situaciones de realimentación en sí mismo y de tránsito o transición secuencial hacia el estado siguiente. Tanto los procesos de realimentación en un mismo estado como las transiciones hacia uno nuevo, exigen unas rutas o conjunto de estrategias y procesos de acompañamiento generales de la Universidad o particulares de los Programas, que permiten que el estudiante asegure los aprendizajes, tenga alternativas de desarrollo personal y culmine su ciclo de formación. Estas rutas son las que impulsan el paso de un estudiante “de un estado a otro estado” del ciclo; en consecuencia, el MDE promueve la excelencia académica y la formación integral a través del reconocimiento de la diversidad, de la temporalidad y de las capacidades de cada estudiante.

⁷⁴ Los estados se conciben desde el momento en que una persona muestra su interés en adelantar estudios en la Universidad (potencial) y culminan con el momento de la graduación. Se han definido tres estados simples (Aspirante Inscrito Admitido, Potencial y Graduado), que se refieren a quienes ya cuentan con un vínculo con la Universidad, pero no son estudiantes activos en ningún programa; y tres estados compuestos (Neojaveriano, Intermedio y Avanzado), que se refieren a las etapas de formación de los estudiantes activos en algún programa académico de pregrado o posgrado.

El Modelo propone inicialmente siete (7) procesos⁷⁵ y cada estudiante decide autónomamente, o con la asesoría de su Consejero, si participa o no en un determinado proceso a partir de las necesidades que él mismo ha identificado a lo largo de su trayectoria en la Universidad.

1. El Programa para la Prevención de la Deserción (PPD)

Desde el año 2013, cuando se formuló el Plan de Permanencia Estudiantil, diversas áreas implementaron acciones y servicios para disminuir las tasas de deserción de los estudiantes. Éstas se focalizaron, primordialmente, apoyar a los estudiantes, según demanda, y en atender requerimientos específicos de Consejeros Académicos y Directores de Programa. No obstante, el crecimiento desarticulado de acciones e intervenciones no permitió realizar un seguimiento riguroso de sus resultados ni evaluar su impacto en las tasas de deserción de la Universidad.

A partir de lo anterior, y luego de un diagnóstico sobre la situación de la deserción en la Universidad Javeriana en el año 2017, se vio la necesidad de proponer un Programa para la Prevención de la Deserción (PPD) que articulara los servicios de atención y acompañamiento estudiantil ya existentes, con las herramientas con las que cuenta la Universidad para identificar oportunamente los riesgos individuales, psicosociales, académicos e institucionales que inciden en la deserción de los estudiantes (información que se encuentra registrada en los sistemas de la Universidad sobre características personales, historia académica, situaciones familiares, factores de riesgo psicosocial, etc.). Cabe mencionar que dichos riesgos pueden variar según el programa académico y según el estado o transición del ciclo de avance; por lo anterior, el PPD supone acciones concretas generales de la Universidad, así como acciones focalizadas por programa y por transición o estado en el ciclo.

Para la formulación del Programa, se realizó el levantamiento y consolidación de todos los servicios que se ofrecen desde las Unidades. Posteriormente, se seleccionó el conjunto de acciones orientadas a prevenir la deserción y finalmente, éstas se clasificaron según el proceso de acompañamiento en el que se enmarcan y según la transición o momento del ciclo de los estudiantes en el que es más pertinente su aporte.

La siguiente tabla permite ilustrar con algunos ejemplos cómo se realizó la clasificación de acciones, para algunos de los estados en el ciclo:

⁷⁵ Consejería Académica; Integración y sensibilización a la vida universitaria; Acompañamiento académico; Sentidos, bienestar y comunidad; Apoyo económico; Alertas tempranas; otros procesos institucionales.

Tabla 1: Clasificación de acciones de acompañamiento, por estado en ciclo de avance de los estudiantes

PROCESO ESTRATEGIA	ESTADOS COMPUESTOS		
	NEOJAVERIANO	INTERMEDIO	AVANZADO
CONSEJERÍA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un plan de mejoramiento y seguimiento conjuntamente con estudiantes en situación de Prueba académica (bajo desempeño). Esta acción está regulada en el Reglamento de Estudiantes 		
		<ul style="list-style-type: none"> Identificar estudiantes con intereses en el campo investigativo y fomentar su vinculación a los semilleros de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar las Jornadas de sensibilización a las prácticas sociales y profesionales.
INTEGRACIÓN-SENSIBILIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de <i>Bitácora Javeriana</i> (programa que brinda herramientas para responder a los desafíos propios de iniciar una carrera universitaria). 		
	<ul style="list-style-type: none"> Vincular a los estudiantes con características especiales (Comunidades indígenas, discapacitados, procedentes de otras ciudades) al Programa de Inclusión y Diversidad de la Universidad. Este contempla actividades de formación, promoción, acompañamiento y orientación para estudiantes y sus profesores. 		
ACOMPañAMIENTO ACADÉMICO	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar la participación de estudiantes con dificultades académicas y de aprendizaje en los Ciclos de Apoyo al Aprendizaje, tanto en modalidad virtual como presencial (los Ciclos incluyen temáticas que promueven el desarrollo de habilidades específicas como manejo del tiempo, organización de prioridades, hábitos de estudio, etc). 		
	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de nivelación, propias de las Facultades, para fortalecer áreas y competencias básicas (matemáticas, lectoescritura, argumentación, lengua extranjera, etc). 		<ul style="list-style-type: none"> Asesorías virtuales, exclusivas para quienes están elaborando el trabajo de grado, que se prestan a través de los tutores del Centro de Escritura Javeriano.

La consolidación de las acciones de apoyo ha evidenciado la importancia de que todos los actores involucrados en la atención a los estudiantes (Directores de Carrera, Consejeros, Directores y coordinadores de Unidades de apoyo, entre otros) conozcan estos servicios y puedan trabajar coordinadamente a partir de rutas de atención definidas. Además, tanto el MDE como el PPD permiten que todas las futuras estrategias y acciones que se formulen y se ejecuten desde las Unidades de la Universidad y tengan como propósito atender a los estudiantes en riesgo de deserción, puedan enmarcarse en alguna de las estrategias de acompañamiento y orientarse hacia estados del ciclo de vida de los estudiantes. En consecuencia, el PPD es susceptible de realimentarse y renovarse en función de las características y necesidades de los estudiantes de la Universidad en un período de tiempo específico; en función de su evaluación de impacto; y en función de la reformulación de las acciones que lo comprenden.

2. La deserción en la Pontificia Universidad Javeriana: hacia el trabajo con una facultad piloto

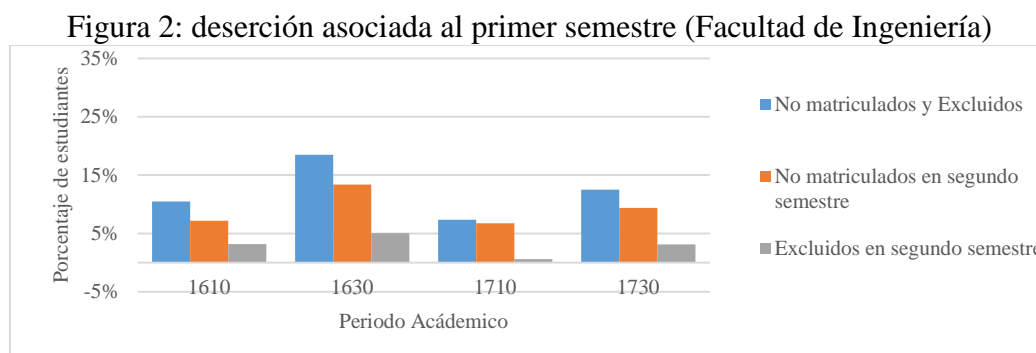
La Universidad Javeriana concibe la deserción según la propuesta de Tinto (1982); es decir, como la imposibilidad de que un estudiante concluya su proceso formativo debido a diversas

situaciones y factores propios o externos. Además, considera como desertor a aquel estudiante que se desvincula por un período superior a dos años, incluyendo a quienes son excluidos de su Programa por bajo rendimiento académico. En este marco, la tasa de deserción de la Universidad se calcula a partir de los datos acumulados desde el año 2005; cálculo que se realiza semestralmente, y para el que se tiene en cuenta, de manera individual, cada uno de los estudiantes matriculados en la Universidad, cada uno de los que no se matriculó, y cada uno de los que se graduó.

Actualmente, la tasa de deserción general de la Universidad es de 33,7% y algunos de los programas que mayoritariamente contribuyen al índice de deserción general de la Universidad son los de la Facultad de Ingeniería. Por lo anterior, y teniendo en cuenta que estas carreras abarcan las áreas identificadas como de mayor dificultad y las asignaturas de mayor repetencia, han sido sus directivos quienes han emprendido estrategias de alto impacto, para reducir estas cifras, para garantizar el éxito estudiantil y para formular lineamientos generales de acompañamiento estudiantil para toda la Universidad.

3.1 La deserción en la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana

La deserción en los programas de ingeniería de la Universidad Javeriana es cercana al 40%. La deserción temprana (tres primeros semestres) varía entre el 20% y el 30%, lo cual implica que es en este periodo en el que deben concentrarse mayoritariamente las estrategias para lograr una adecuada adaptación a la vida universitaria y una nivelación académica que permita a los estudiantes concluir su proyecto educativo. En la figura 2, se presenta la deserción de los programas de ingeniería asociada al primer semestre cursado:



La figura 2 muestra que el abandono estudiantil en los primeros semestres representa un porcentaje importante de la deserción acumulada de la Facultad. Es importante resaltar que aproximadamente un 75% de los estudiantes que no se matriculan en el segundo semestre tienen durante el primer semestre un bajo desempeño y, por ende, se encuentran en riesgo de deserción. Este panorama llevó a definir acciones específicas en la Facultad, enfocadas a abordar la problemática desde dos perspectivas: la primera, asociada a hacer una revisión de su oferta realizando cambios asociados a generar motivación por los programas desde los currículos (p.e. incluyendo herramientas de aprendizaje activo en los cursos de Introducción a la Ingeniería) y, la segunda, teniendo una mirada desde las necesidades del estudiante, que permitiera articular y orientar la oferta de la Universidad hacia el logro de un acompañamiento integral y efectivo.

3.2 El Programa de Acompañamiento Estudiantil (PAE+N) de la Facultad de Ingeniería

La Facultad de Ingeniería estructuró un Plan de Acompañamiento que tiene como fin la atención de toda la población estudiantil, de acuerdo al nivel de avance en el programa académico en curso, y en concordancia con el MDE. Con el fin de atender las problemáticas que inciden en la deserción estudiantil, el PAE+N define acciones de acompañamiento que trascienden lo académico e involucra otros aspectos de apoyo a la vida universitaria. Para la formulación del PAE+N se identificaron diferentes necesidades de acompañamiento en cada “transición” dentro de los programas de la Facultad; éste consta de 4 programas que hacen operativas las rutas de transición del MDE: PAE-1: Programa de acompañamiento para estudiantes potenciales y admitidos. PAE+1: Programa de acompañamiento para estudiantes en etapa inicial. PAE+2/3: Programa de acompañamiento para estudiantes de años 2 y 3. PAE+4/5: Programa de acompañamiento para estudiantes de los últimos dos años.

Durante 2017 y 2018, la Facultad de Ingeniería ha enfocado sus esfuerzos en el diseño e implementación de PAE+1, cuyo objetivo es brindar un acompañamiento integral a los estudiantes de primer año, en diferentes dimensiones, de la tal forma que puedan mitigarse los riesgos de la población estudiantil. Por lo tanto, las dimensiones preliminares que se han consolidado para el Programa son: el aseguramiento de los aprendizajes, la integración a la vida universitaria y el apoyo vocacional. Durante 2018 se han desarrollado e implementado 4 estrategias iniciales: un programa de inducción que brinda a los estudiantes herramientas necesarias para asumir su rol universitario de forma autónoma, responsable y consciente; un programa de acompañamiento a los profesores del primer año que brinda elementos para afrontar las particularidades de su clase y las características de los estudiantes de una nueva generación; un programa de mentores (Castaño Vera & Estrada Mejía, 2015), cuyo objetivo es facilitar un ambiente de confianza mediante el acompañamiento de pares que puedan orientar el conocimiento de documentos institucionales, el entendimiento del proyecto educativo, las herramientas y apoyos que ofrece la universidad y, sobre todo, el espíritu ignaciano de “dar” y “recibir” en un proceso de formación basado en la *cura personalis* (Kolvenbach S.J. Peter-Hans, 2007). Finalmente, se implementó un Taller de Habilidades Básicas (THB), de carácter extracurricular, que busca mitigar el riesgo académico en las áreas de matemáticas, comunicación oral y escrita y comprensión de lectura.

3. Sistema de Alertas Tempranas Intervención y Seguimiento (SATIS)

La Facultad de Ingeniería concibió un Sistema de Alertas Tempranas que funcionara de manera particular en cada una de las transiciones de sus estudiantes. Además de la detección oportuna, con el Sistema se busca intervenir y atender organizadamente a los estudiantes en riesgo de deserción. Actualmente, la Universidad ha iniciado la formulación de un Sistema de Alertas Tempranas, Intervención y Seguimiento (SATIS) que, como su nombre lo indica, pretende no sólo detectar e informar situaciones reales o posibles riesgos, sino apoyar en el proceso de seguimiento de alertas de deserción (figura 3).



Figura 3: SATIS

Para la formulación de SATIS se entienden los **factores de riesgo** (MEN, 2015: 13) como aquellas condiciones determinantes que tienen incidencia directa en la permanencia de los estudiantes en la universidad, o en la finalización oportuna de sus estudios profesionales. Para la Pontificia Universidad Javeriana se concibieron los siguientes factores de riesgo a partir de la clasificación que hace el MEN:

1. **Individual:** Es un riesgo que se genera a partir de situaciones o condiciones de salud tanto física como emocional.
2. **Académico:** Son dificultades académicas y de orientación profesional que ponen en riesgo la permanencia y culminación de los estudios.
3. **Económico:** Se trata de dificultades económicas y de manutención que pueden presentar los estudiantes dentro de su proceso de formación.
4. **Social:** Dificultades de adaptación (sociocultural y universitaria), ausencia de redes de apoyo y exclusión social.

Asimismo, se han definido como **alertas tempranas**, aquellas situaciones o condiciones de vulnerabilidad y riesgo a las que están expuestos los estudiantes y que afectan su desarrollo y permanencia. Al detectarlas oportunamente, se pueden abordar a través de acciones coordinadas que brinden atención y acompañamiento pertinente e integral (MEN, 2013). Las alertas se pueden clasificar de acuerdo con diferentes factores: criticidad, temporalidad, quién reseña la situación de riesgo, entre otras.

Lo ideal es que el sistema informe de situaciones de riesgo potenciales, que puedan atenderse preventivamente. Por ello, se define la **criticidad** de la situación de riesgo, a fin de priorizar las rutas de atención; para ello se tienen alertas rojas, naranjas, y verdes. La criticidad también puede variar según **la transición** en la que se encuentre el estudiante. Por ejemplo, el requisito de inglés en las carreras de la Universidad puede constituir una alerta roja (intervención) para estudiantes de 4 o 5 año, pero es una alerta naranja (seguimiento) para estudiantes en los primeros semestres de la carrera.

Así, los principales protagonistas del ecosistema educativo pueden señalar en cualquier momento una situación de riesgo, que el sistema disparará como una alerta. A estas alertas las hemos denominado **asíncronas** y a la información que se genera la denominamos **activa**. Estos protagonistas o actores del sistema educativo, son todas aquellas personas de la Comunidad Académica que tienen que ver con el desarrollo estudiantil, incluidos los estudiantes. Cuando una situación de riesgo afecta indicadores de rendimiento estudiantil, la situación de riesgo puede ser detectada por los sistemas de información de la Universidad. Dado que las bases de datos de los sistemas de la Universidad se revisan periódicamente, hemos denominado **alertas periódicas** a aquellas que se deriven de estas revisiones. El sistema también ofrecerá a los diferentes actores la posibilidad de hacer consultas sobre

ciertos parámetros y valores que pudieran considerarse como factores de riesgo, siendo estas las **alertas por demanda**.

Una vez detectada una alerta, se seguirá un **protocolo** o de acciones de intervención que involucren actores y decisiones para mitigar una alerta detectada por el sistema. Las acciones incluyen estrategias, programas de acompañamiento, remisiones, comunicaciones y encuentros, entre otras.

Durante la **intervención** se generará información adicional sobre el estudiante, la cual será utilizada para el análisis e identificación de alertas durante el ciclo del estudiante. Así mismo, se registrará la información de **seguimiento** a los acuerdos efectuados con el estudiante, los avances y estados de las acciones de intervención. Esto permitirá realizar la evaluación y mejoramiento de la gestión del SATIS y así definir planes de acción institucionales.

Dentro del proceso de formulación del SATIS, se han definido un total de 91 alertas, que han sido clasificadas en factores Socioeconómicos, Académicos, Individuales e Institucionales. De estas alertas se seleccionaron las siguientes para trabajar la fase inicial del proyecto, en el piloto de aplicación con la Facultad de Ingeniería:

- Retiro de Múltiple de Asignaturas.
- Dificultad en el pago de matrícula.
- Estudiantes en primera prueba.
- Bajo desempeño en las primeras seis semanas de clase.
- Requisito (nivel inicial) de Lengua Extranjera.
- Múltiple Repitencia (pérdida) de las mismas asignaturas.
- Estudiantes que provienen de fuera de Bogotá.

5. Resultados iniciales

A partir de la implementación de algunas estrategias, se han evidenciado algunos resultados iniciales. En el Taller de Habilidades Básicas - THB, los resultados de la prueba diagnóstica de matemáticas y lenguaje dan cuenta de las habilidades con las cuales ingresan los estudiantes a primer semestre. El 50% de los estudiantes presenta un desempeño bajo en matemáticas y el 58% se encuentra en proceso de consolidación de la escritura, es decir, tiene herramientas básicas para estructurar un texto, pero presenta dificultad en el ejercicio de argumentación. En este sentido, surge el compromiso de fortalecer habilidades matemáticas y de comunicación. Las pruebas de diagnóstico permiten que el estudiante reconozca sus debilidades y fortalezas, generando consciencia de la importancia de la matemática y el lenguaje en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a la retroalimentación por parte de los docentes encargados de los talleres, los estudiantes asumen una actitud receptiva cuando las actividades son aplicadas a su disciplina, pero cuando estas requieren de trabajo individual presentan dificultad para concentrarse. En términos de cobertura, en promedio el 70% de los estudiantes asiste entre 5 y 6 sesiones al THB de matemáticas, lo que equivale a más del 80% de la totalidad de este módulo y el 50% asiste a la totalidad del módulo de adaptación a la vida universitaria. Por otra parte, también se han enfocado esfuerzos en el trabajo de articulación con profesores de las asignaturas de primer semestre, donde se han abierto espacios de reflexión acerca de la forma en que se establecen los criterios de evaluación y se transmiten las instrucciones a los estudiantes, y cómo esto impacta en el aprendizaje. Es por esto que la capacitación a profesores es el punto de partida para que desde la sesión de clase se genere consciencia de la importancia de desarrollar habilidades transversales desde el rol como Ingeniero, tanto en el estudiante como en el profesor. De esta manera se logrará orientar

el acompañamiento hacia el desarrollo de autonomía en el proceso de formación disciplinar y personal.

6. Referencias

Castaño Vera, Javier Alfredo & Estrada Mejía, Patricia (2015) *Los pares de apoyo académico y su importante rol en la retención y en el éxito académico*. Congresos Clabes. Recuperado de: http://www.alfagua.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_201.pdf

Kolvenbach S.J. Peter-Hans (2007) *Cura Personalis. Revista de Espiritualidad Ignaciana*. 114, XXXVIII. Recuperado de: www.sjweb.info/documents/cis/pdfspanish/200711402sp.pdf

Llerena Companioni, Odalia (2015, septiembre). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15, 3, 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347028>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. En línea: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Imprenta Nacional Colombiana.

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. Recuperado de: 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.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**IMPLEMENTACIÓN DE CENTRO DE APOYO AL APRENDIZAJE: ANÁLISIS
DE RESULTADOS INICIALES, APRENDIZAJES INSTITUCIONALES Y
PROBLEMATIZACIÓN DE NUEVOS DESAFÍOS**

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional

Sebastián Rojas Muñoz
Universidad Católica del Maule
srojasm@ucm.cl

Cristal Vera Palma
Universidad Católica del Maule
cvera@ucm.cl

Alejandra Villarroel Bloomfield
Universidad Católica del Maule
avillarroel@ucm.cl

Resumen. Comprendiendo que la inclusión es un proceso que no tiene fin, sino que permanentemente problematiza las prácticas, políticas y cultura institucionales en el contexto educativo, este trabajo se propone presentar los resultados iniciales de la implementación en 2017 del Centro de Apoyo al Aprendizaje de la Universidad Católica del Maule (CAP UCM); unidad cuyas acciones están orientadas hacia el desarrollo académico e integral del estudiante. Su institucionalización responde a la necesidad de coordinar programas orientados al acceso inclusivo y permanencia en los estudios superiores. El CAP UCM orchestra dispositivos de acceso inclusivo (políticas de acción afirmativa para estudiantes académicamente destacados en contexto, provenientes de establecimientos educacionales de alto índice de vulnerabilidad escolar) y de acompañamiento en la educación superior desde una perspectiva integral: acompañamiento académico y psicoeducativo. La UCM se sitúa en un territorio de alta segregación educacional, que recibe en su matrícula 2017 a un 55% de estudiantes de los dos quintiles de mayor vulnerabilidad socioeconómica de la población. Para el diseño e implementación del CAP UCM se contó con tres antecedentes: dispositivos que la propia institución implementaba desde distintas unidades académicas; la experiencia de otras iniciativas similares en diversas instituciones de educación superior chilenas; construcción y problematización participativa de los objetivos del CAP UCM a nivel institucional. La información analizada corresponde al trabajo de tres semestres continuos; en primer lugar, se describe los objetivos, funcionamiento y alcance de cada uno de los dispositivos de apoyo; luego, los resultados iniciales, que combinan indicadores de progresión curricular de los estudiantes participantes, asistencia y opinión de los estudiantes respecto del acompañamiento. Finalmente, se introduce una serie de preguntas que buscan

continuar repensando la problemática de la inequidad de la educación secundaria y la brecha que se evidencia en el primer ciclo universitario, desde la perspectiva de una universidad comprometida con el desarrollo regional y la justicia social.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso, Inclusión, Equidad, Permanencia, Acompañamiento.

1. Creación del Centro de Apoyo al Aprendizaje de la Universidad Católica del Maule

La matrícula total de estudiantes de pregrado en Chile pasó de 132.000 durante los años 90 a 643.000 para el año 2014 (Funke, Larotonda y Alarcon, 2015), mostrándose como una alternativa real de continuación de estudios para un porcentaje significativo de la población que durante muchos años no pudo acceder a la educación terciaria por los inconvenientes económicos que se presentaban. En este sentido, la Universidad Católica del Maule (UCM) posee como particularidad que durante los últimos años ha acogido un gran número de estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerados de la sociedad. Del total de matriculados en el proceso de selección 2017, un 35% se ubica en el primer quintil de menores ingresos de la población nacional, siendo parte del 71% de la cohorte 2017 que pertenece a los seis deciles de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Esto implica que este 71% financia sus estudios a través de la nueva política pública nacional: gratuidad⁷⁶ (UCM, 2017). El tipo de establecimiento educacional de origen posibilita caracterizar el perfil del estudiante de la UCM: sólo el 4% de la cohorte 2017 proviene de establecimientos educacionales particular pagados, mientras que 40% de dependencia municipal y 56%, particular subvencionado. Asimismo, la educación secundaria es impartida en dos modalidades: técnico profesional y científico humanista. A raíz de la implementación de políticas públicas como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), ha existido un aumento de estudiantes provenientes de establecimientos técnico profesional pasando de un 20,4% en el proceso de admisión 2016, a un 23% para el proceso 2017, esperando que esta cifra siga aumentando en los años posteriores (UCM, 2016).

La experiencia de acompañamiento a estudiantes en educación superior de la UCM nace a partir de las demandas de la política de gobierno PACE, de una parte, y de las necesidades detectadas en la misma institución, de otra. A partir del estudio de las asignaturas críticas del primer año formativo y del resultado de los diagnósticos institucionales a estudiantes de nuevo acceso (2010 a 2014), UCM se propuso levantar una unidad que trabajara en los primeros años de formación universitaria, al menos. Para crear la unidad se optó por una construcción participativa: se visitó cada uno de los consejos de escuela –organismo colegiado más representativo de cada carrera- y se presentó los desafíos que el acompañamiento integral en educación superior proyectaba para UCM, y, en particular, se invitó a una jornada triestamental para fin del año 2016. Del mismo modo, la nueva unidad invitó a la institución a coordinar dispositivos de apoyo académico preexistentes y a orquestar el acompañamiento desde una mirada integral (académica y psicoeducativa). En diciembre de 2016 la comunidad universitaria se reunió a reflexionar y a planificar lo que sería la institucionalización en UCM de aquello que el acompañamiento para estudiantes requería;

⁷⁶ Sistema de financiamiento chileno en educación superior que considera que los estudiantes que pertenezcan al 60% más vulnerable de la población, no pagarán el arancel ni la matrícula en su institución durante los años formales que dure la carrera.

78 personas representantes de los distintos estamentos se encontraron en una jornada participativa y creativa; de la que emergieron los objetivos y algunas líneas de acción para el CAP UCM.

Además del diálogo interno, para la construcción del CAP fue imprescindible el apoyo de otras Instituciones de Educación Superior (IES), que permitió aprender de su experiencia en el acceso inclusivo, en cuanto políticas de acción afirmativa, y de acompañamiento en educación superior. Si bien la inclusión y el acompañamiento en la educación superior no son dominio de una IES en particular, sino una necesidad que surge a la luz del diagnóstico compartido de la segregación socioeconómica del sistema educacional chileno y del consecuente reflejo en los resultados de las pruebas estandarizadas y de selección (Rahmer, Gil y Miranda, 2013); hay experiencias que van abriendo camino para otras IES y levantando y compartiendo información y estrategias relevantes para avanzar hacia la inclusión en la educación superior.

Así, la institucionalización del CAP responde a la necesidad de coordinar programas orientados al acceso inclusivo, permanencia en los estudios superiores, desempeño académico y resultados (Espinoza y González, 2012); desde una mirada que releve la educación superior como un derecho social y un andamiaje para aquellos estudiantes que, por situaciones contextuales y socioculturales, requieran herramientas adicionales para transitar adecuadamente desde la educación secundaria hacia la superior.

2. Puesta en marcha: objetivos y programas

El CAP UCM fue decretado oficialmente en marzo 2017, como una unidad dependiente de la Vicerrectoría Académica y perteneciente a la Dirección de Docencia. El objetivo general es favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes de la UCM y específicamente se propone: 1. Coordinar programas orientados al acceso inclusivo y permanencia en los estudios superiores; 2. Generar e implementar acciones orientadas a mejorar las tasas de retención, progresión y titulación de los estudiantes; 3. Realizar un seguimiento de los procesos formativos de los estudiantes, con miras a lograr un alcance progresivo de su propia autonomía; 4. Colaborar en la adaptación a la vida universitaria y en el desarrollo de competencias transversales para la educación superior; 5. Crear, diseñar e implementar nuevos programas orientados a resolver problemáticas emergentes vinculadas a la trayectoria formativa de los estudiantes UCM; 6. Evaluar todas las iniciativas implementadas y difundir los resultados a la comunidad académica en sus diversos niveles.

De esta forma, se articulan los programas de Acompañamiento en Matemática, Alfabetización Académica, Apoyo disciplinar en Ciencias, Matemática e Inglés, Centro de Tutoría, Apoyo Psicoeducativo, Apoyos y Recursos para la Inclusión (PARI), y los programas de acceso inclusivo PACE, Ranking 850 y Programa de Atracción de Talentos en Pedagogía (PAT). La siguiente tabla sintetiza los objetivos de cada dispositivo:

Tabla 1. Programas que componen el CAP

PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
ACOMPANAMIENTO MATEMÁTICA	Fortalecer habilidades asociadas al área de matemática en estudiantes de primer año, en particular de asignaturas críticas.
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	Colaborar en la adquisición de estrategias cognitivas y conocimientos lingüísticos para interpretar y producir textos de estudio propios de la disciplina
APOYO DISCIPLINAR	Fortalecer habilidades asociadas al área de inglés, ciencias y matemática en estudiantes de primer año.
CENTRO DE TUTORÍA	Proveer un espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre pares.
APOYO PSICOEDUCATIVO	Fortalecer el desarrollo de habilidades para actuar de manera autónoma en la formación académica, mediante talleres, sesiones individuales o grupales.
PARI	Apoyar el proceso de adaptación a la vida universitaria y promover la permanencia de los estudiantes con discapacidad, colaborando en el desarrollo de sus habilidades y competencias en diferentes ámbitos para mejorar su calidad de vida. (Shalock, et al., 2010).
ACCESO INCLUSIVO	Programa PACE – Programa PAT – Ranking 850

Elaboración propia

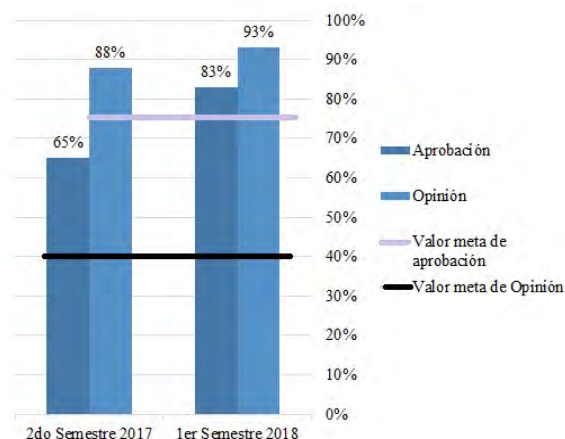
3. Resultados iniciales, tres semestres académicos

A partir de la implementación del CAP hasta agosto 2018 han transcurrido tres semestres académicos. A continuación se presenta los resultados correspondientes al primer y segundo semestre 2017 y los del primer semestre 2018.

3.1 Aumento en la cobertura: Durante 2017, primer año de funcionamiento del CAP UCM, un total de 1.606 estudiantes participaron de los programas ofrecidos. Esta cifra aumentó a 1.820 durante el primer semestre de 2018, lo que indica que gran parte de los estudiantes de ingreso 2017 (1.822 matrícula cohorte) y 2018 (2.153 matrícula cohorte) se acercó a las dependencias del CAP en las ciudades de Talca o Curicó para recibir apoyo académico o psicoeducativo.

3.2 Acompañamiento en matemática: El programa de acompañamiento en matemática consistió en sesiones de dos horas semanales para los estudiantes de las diez carreras adscritas; en secciones de máximo 30 estudiantes. El acompañamiento lo imparte un docente de matemática del CAP, estrechamente coordinado con el académico que dicta el curso. Las calificaciones de los talleres y sesiones del acompañamiento tributan a la nota final del ramo. Entre marzo 2017 y agosto 2018, se realizaron 12 sesiones semestrales, participando, en promedio, 598 estudiantes cada semestre (con asistencia igual o mayor al 75%). Como se observa en la figura 1, tanto la aprobación como la opinión favorable de los estudiantes superaron la meta previamente establecida en los semestres evaluados.

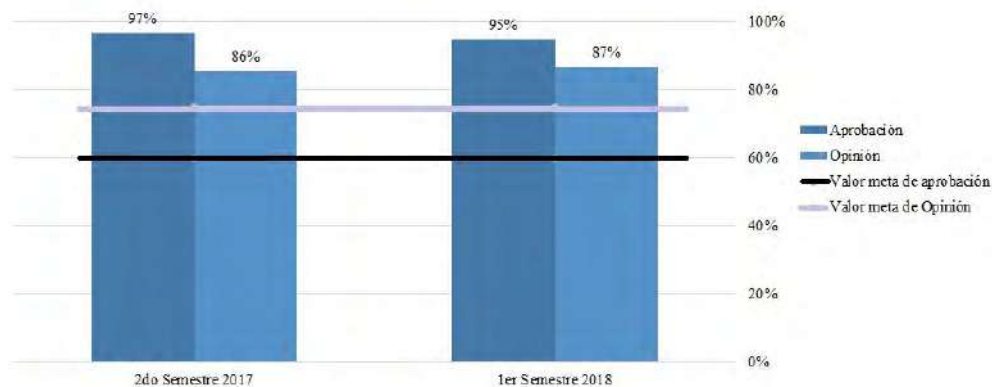
Fig.1 El gráfico representa los resultados de aprobación y opinión favorable del programa de acompañamiento en matemática en los semestres académicos analizados



3.3 Alfabetización Académica: El programa de alfabetización académica se implementó en diez carreras a un total de 1.333 estudiantes a lo largo de los tres semestres. Se trata de un acompañamiento que forma parte de la actividad curricular, por lo que los estudiantes participan y desarrollan habilidades de lectura y escritura académica relacionadas con la disciplina, en contexto. El acompañamiento es coordinado por una académica de escuela de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (PLCC) e impartido por docentes de la misma escuela o docentes del CAP, coordinados con el académico del curso. Además, estudiantes de cursos superiores de PLCC son tutores de escritura para estudiantes de otras carreras, participando tanto del acompañamiento en el aula como en tiempo de estudio autónomo.

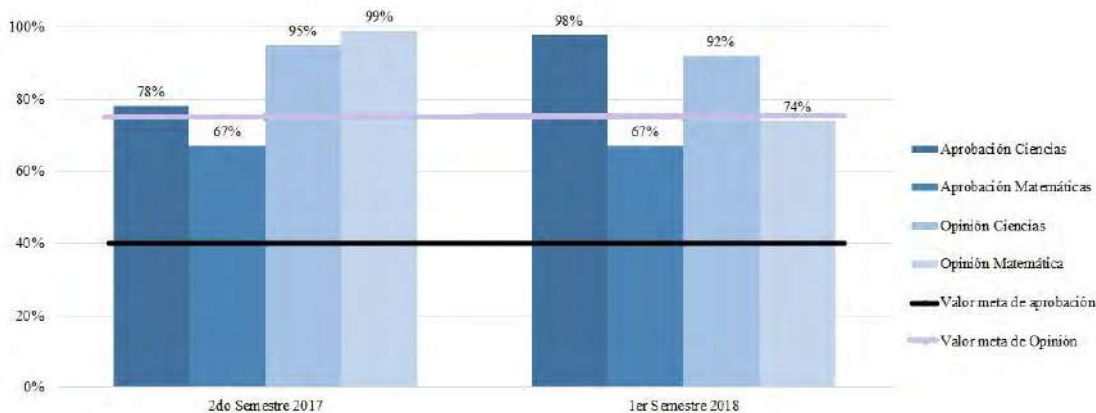
Como se observa en la figura 2, en los semestres de implementación evaluados, los estudiantes aprobaron y valoraron el acompañamiento de manera positiva.

Fig.2. El gráfico representa los resultados de aprobación y opinión favorable del programa de alfabetización académica en los semestres académicos analizados



3.4 Apoyo disciplinar: Los apoyos disciplinares en ciencias (biología y química), matemática e inglés se incorporaron durante el segundo semestre 2017 y se mantienen durante el primer semestre 2018. Se trata de atenciones individuales o grupales a estudiantes de primer año que se acercan espontáneamente al CAP o que son derivados por académicos o tutores pares. En el caso de ciencias, se trabajó con 533 estudiantes. El 88% de los estudiantes apoyados aprobó la actividad curricular y el 94% manifestó una evaluación positiva del apoyo. Para matemática, 694 estudiantes se acercaron por apoyo, de los cuales el 67% aprobó la actividad curricular y el 87% evaluó positivamente el trabajo realizado. Asimismo, en el apoyo en inglés, que se implementó los últimos tres meses del segundo semestre 2017 y durante el primer semestre 2018, 191 estudiantes participaron, de los cuales el 86% aprobó el curso y el 97% evaluó positivamente el apoyo. Como se observa en la figura 3, los estudiantes que participaron del apoyo en ciencias y matemática aprobaron en mayor medida del valor meta, que fue levantado a partir de la experiencia en asignaturas críticas.

Fig.3. El gráfico representa los resultados de aprobación y opinión del programa de apoyo en ciencias y matemática en los semestres académicos analizados



3.5 Apoyo psicoeducativo: El Programa de Apoyo Psicoeducativo tiene como objetivos el monitorear y acompañar a los estudiantes de acceso inclusivo. Además, favorecer el desarrollo de estrategias y recursos personales que contribuyan en el bienestar subjetivo de los estudiantes de primeros años, independientemente de su vía de acceso. Estos objetivos se abordan desde la motivación y autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1998).

Respecto al ingreso inclusivo, el año 2017 la matrícula fue de 102 estudiantes que ingresaron a través del programa PACE y el año 2018, 153; a los que se le sumaron 5 nuevos ingresos mediante la vía de acceso Ranking 850. Por el programa PAT, el 2017 ingresaron 13 estudiantes y el 2018, 18. Los 102 estudiantes provenientes de establecimientos PACE 2017 matriculados en UCM presentan actualmente un 86,3% de permanencia y un 76% de progresión curricular; y los 153 de ingreso PACE 2018, un 95,4% de permanencia y un 76% de progresión curricular. Por su parte, los 13 estudiantes del programa PAT 2017 permanecen en un 85% y su progresión curricular corresponde a un 97%; y los 18 estudiantes del PAT 2018, un 93% de permanencia y un 91% de progresión curricular. Los cinco estudiantes de acceso Ranking 850, a la fecha presentan un 100% de permanencia y un 80% de progresión curricular.

Tabla 2. Permanencia y progresión curricular acceso inclusivo

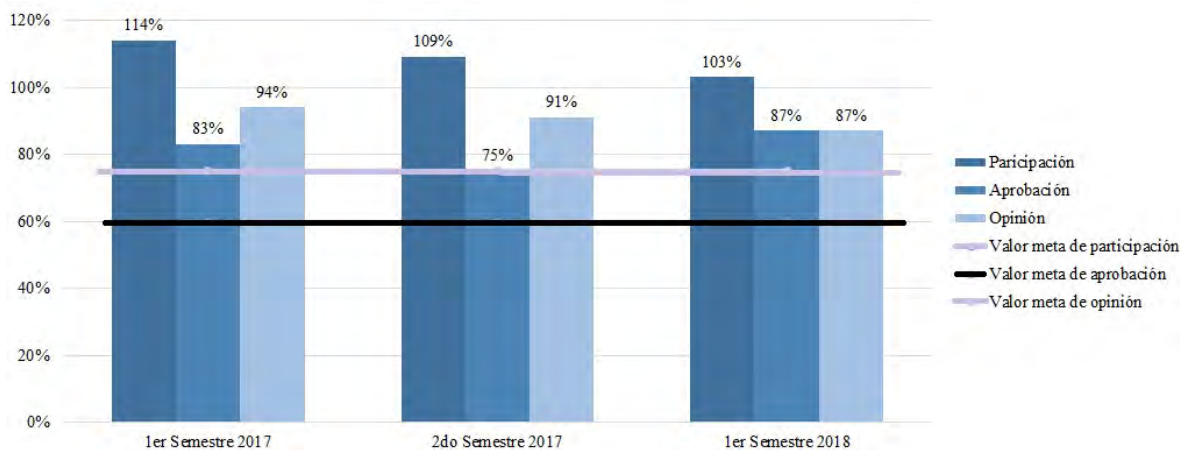
Programas	Permanencia	Progresión curricular
PACE 2017- 2018	86,3% - 95,4%	76% -76%
PAT 2017 – 2018	85% - 93%	97% - 91%
Ranking 850 2018	100%	80%

Elaboración propia

En lo referente a las atenciones individuales, durante el primer y segundo semestre 2017 se acercaron 137 estudiantes y el primer semestre de 2018, 189 estudiantes. Los estudiantes participaron voluntariamente o fueron derivados por profesionales de la misma institución, con un promedio de atención de 3 sesiones a cada uno.

3.6 Centro de tutorías: El centro de tutorías organiza el trabajo de los tutores pares, estudiantes de cursos superiores que acompañan a novatos en aspectos académicos y de adaptación a la vida universitaria. Todas las carreras de la universidad participaron activamente en la iniciativa que acompañó a 438 estudiantes el primer semestre de 2017, 388 el segundo semestre 2017 y a 344 el primer semestre de 2018. Los estudiantes tutores de cada período pasaron por un proceso de selección, formación y evaluación. La figura 4 representa la participación, el porcentaje de progresión curricular (cantidad de cursos inscritos/cantidad de cursos aprobados) y la opinión favorable de los tutorados; en todos los casos superior al valor meta.

Fig.4. El gráfico representa los resultados de aprobación, participación y opinión favorable del programa del Centro de Tutoría en los semestres académicos analizados



3.7 Programa de apoyos y recursos para la inclusión (PARI): El PARI, trabajó con 16 estudiantes el 2017 y con 23 estudiantes el 2018. Para cada estudiante se diseñó e implementó un plan de apoyo específico en coordinación con la dirección de escuela, los docentes y los propios estudiantes. El programa se propone trabajar hacia la autodeterminación de los estudiantes, propiciando espacios de participación e injerencia en la institución (Wehmeyer, M., y Schalock, R., 2003). Como se señala en la figura 5, la progresión curricular de los estudiantes acompañados y la opinión favorable de los estudiantes fue superior a lo proyectado.

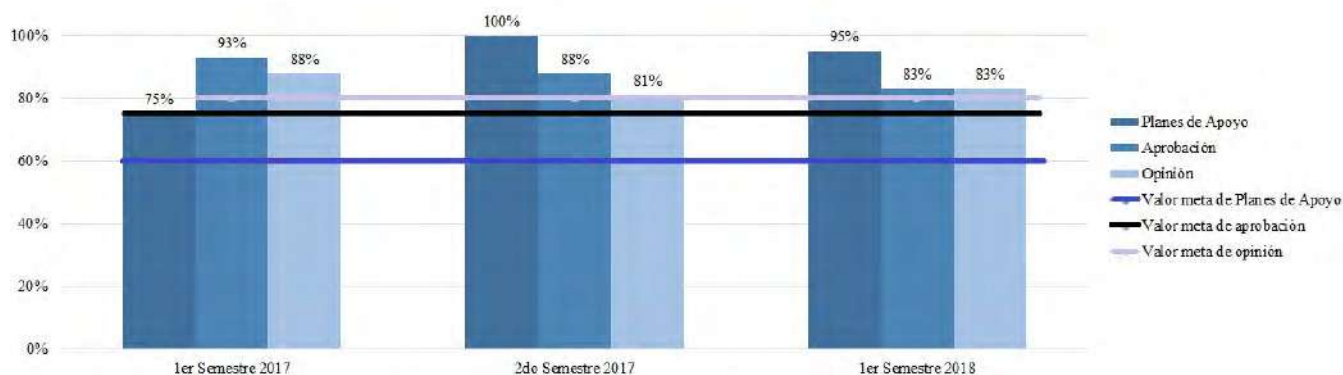


Fig.5. El gráfico representa los resultados de aprobación, implementación de planes de apoyo y opinión favorable del programa PARI en los semestres académicos analizados

4. Conclusiones: desafíos para los próximos períodos académicos

Si bien los resultados iniciales indican que, en general, los dispositivos de acceso y acompañamiento han cumplido sus objetivos; por tratarse de una implementación relativamente reciente en UCM, es necesario profundizar en los desafíos para un impacto palpable en la trayectoria formativa de los estudiantes y en los indicadores de permanencia, progresión curricular y titulación oportuna.

Un primer cuestionamiento radica en el trabajo que se realice en orientación/exploración vocacional. Según información recabada por el CAP en entrevistas a 138 estudiantes de la cohorte 2017 que decidieron renunciar, el 75% de los estudiantes lo hizo señalando como motivo de renuncia la vocación. Asimismo, en la encuesta de caracterización a la cohorte 2018, el 8% de los 1380 estudiantes encuestados señala, una vez matriculados, necesitar asesoría en la orientación vocacional. Es necesario revisar las causas de esta problemática y, con mayor valor, en aquellos establecimientos técnico profesionales, cuyo objetivo principal es preparar a sus estudiantes para que se inserten inmediatamente en el mundo laboral, sin tener como prioridad su continuidad de estudios universitarios. De la mano emerge la problemática sobre el papel que debiesen jugar las IES en la exploración vocacional de los estudiantes ya matriculados. Como primera medida se vuelve necesario el considerar sistemas de reorientación académica, que permitan a los estudiantes desarrollar una mayor coherencia entre sus habilidades e intereses y la carrera elegida. En este sentido, unidades como el CAP pueden contribuir al trabajo de estas temáticas, considerando que uno de sus objetivos es la adaptación a la vida universitaria.

Por otra parte, como se señala en el documento, hemos medido el impacto inicial del CAP en relación a los resultados de asistencia, progresión curricular y opinión; todo al finalizar cada semestre. Sin embargo, hay elementos cualitativos y de proceso a considerar a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes; en particular en la transición de la educación media a la superior. Nos preguntamos por nuevos indicadores, que den cuenta tanto de la subjetividad en la trayectoria, como del proceso formativo mismo, en términos de adaptación académica y a la cultura universitaria.

Finalmente, uno de los objetivos transversales que tienen programas como el CAP es ampliar el acceso y permanencia en la educación superior a aquellos sectores de la población que se han visto más vulnerados por la realidad social y económica del país. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo señala que existirá igualdad de oportunidades cuando los jóvenes, independiente de su estrato social, etnia y género, obtengan en promedio igual logro en el ámbito educacional y demás dimensiones del desarrollo (Desiguales, 2017). El facilitar herramientas de apoyo y acompañamiento académico y socioemocional en educación superior emerge como una estrategia para la equidad, que debe ser profundizada en particular en aquellas instituciones que han comenzado a recibir un gran número de estudiantes provenientes de sectores vulnerados. Especialmente considerando que el origen de la desigualdad en sus condiciones iniciales radica en la desigualdad económicas y sociales, no necesariamente en su mérito académico en contexto, ni en sus capacidades, ni, menos aún, en sus potencialidades.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a los estudiantes participantes del CAP, los tutores pares y los estudiantes de primeros años, porque en su accionar generan una lógica de aprendizaje mutuo y la conformación de una comunidad de aprendizaje.

También agradecemos al equipo que forma el CAP, quienes a diario muestran su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes que participan de los programas y con la búsqueda de espacios inclusivos en la educación superior. Del mismo modo, a quienes lideran la estructura de UCM, porque en acciones como la creación y puesta en marcha del CAP posibilitan hacer efectivos los postulados equitativos de la misión de la institución.

Finalmente, agradecemos la disponibilidad para compartir experiencias y aprendizajes por parte de otras IES nacionales. Se destacan la Universidad de Santiago de Chile, con el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia; la Universidad Católica de Temuco, con la Dirección de Inclusión y Acompañamiento; la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales; la Universidad de Chile, con la Oficina de Equidad e Inclusión; la Universidad de Magallanes, con la Unidad Pedagógica de Apoyo al Estudiante; la Universidad Diego Portales, con el Programa de Inserción Universitaria y el Centro de Formación Técnica San Agustín, con su Centro de Apoyo al Aprendizaje.

Referencias

Espinoza Díaz, O., & González Eduardo, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile Higher Education Policies in Chile from The Equity Perspective Políticas de educação no Chile desde a perspectiva da equidade.

PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rahmer, B., Gil, F., Miranda, R. (2013) Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Congreso III CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/953>

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, Ch. Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. (2010). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11th Edition). Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.

Universidad Católica del Maule. (2017) Anuario institucional. Recuperado de http://portal.ucm.cl//content/uploads/2018/06/Anuario_2017_Final_V3.pdf

Universidad Católica del Maule. (2016) Anuario institucional. Recuperado de https://issuu.com/ucdelmaule/docs/anuario_ucm_2016_2_

Wehmeyer, M., & Schalock, R. (2003). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, 33 (3), 15 – 31.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

SISTEMA DE CONSULTA DE PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

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

García Herrera, Militza
Universidad de Guanajuato, México
militza@ugto.mx

Guerrero Franco, Elena Angelina
Universidad de Guanajuato, México
eguerrerohf@ugto.mx

Resumen. Desde agosto del año 2015, la Universidad de Guanajuato instauró un Sistema de Registro y Consulta de Perfil de Ingreso de sus estudiantes. Este dispositivo es parte de las acciones para asegurar la permanencia y prevenir el rezago y abandono de los estudiantes; en este caso, por medio de una plataforma de información certera, confiable y oportuna acerca de los factores socio-académicos asociados a la trayectoria de las y los estudiantes del nivel superior. Derivado de la experiencia acumulada desde el inicio de operación de este recurso informático, este trabajo pretende dar cuenta de los resultados obtenidos en beneficio del estudio y análisis que permiten el seguimiento puntual y oportuno de la trayectoria escolar. Así como del método que se ha seguido para identificar los atributos académicos y sociodemográficos de las y los estudiantes que presentan un mayor impacto en su desempeño y avance en el plan de estudios respectivo y cuya atención permite incrementar la proporción los estudiantes que logran concluir con éxito su programa educativo. Entre los componentes considerados se encuentran indicadores de desempeño de las y los estudiantes en los exámenes de ingreso, así como de los perfiles sociodemográficos asociados a las encuestas de contexto aplicadas antes del examen de admisión, entre otros. La tesis que se pretende sustentar es que el conocimiento oportuno de los resultados de desempeño de los estudiantes, desde la admisión, constituye un factor de suma relevancia para diseñar políticas y la implementación oportuna de acciones estratégicas de atención e intervención para la reducción de la reprobación y el abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Admisión, Perfiles sociodemográficos, Trayectoria escolar, SCOPI UGTO

Introducción.

Hasta hace un par de años, la Universidad de Guanajuato recababa información sobre los aspirantes al momento de solicitar una cédula sin un proyecto que hiciera posible un mejor aprovechamiento de la misma para conocer mejor el perfil y condiciones de salud, sociales, culturales y económicas de los jóvenes que aspiraban a obtener un lugar dentro de la institución. Esto ocasionaba que, en muchos, las entidades académicas advirtieran de manera

tardía de ciertas áreas de oportunidad que presentaban estos alumnos desde el momento del ingreso.

Por este motivo se consideró importante que la Universidad implementara un sistema que permitiera obtener de manera sistematizada y oportuna información de las y los jóvenes que solicitaban admisión, por medio del registro de cédula, así como de las y los estudiantes admitidos, con base en la cual fuera posible diseñar estrategias para evitar el rezago y el abandono escolar, así como tomar decisiones que faciliten un exitoso tránsito durante su trayectoria.

Antecedentes.

El Dr. Adrián de Garay (2001) de 1998 al 2000, inició una investigación sobre las características de los estudiantes Universitarios en México, esta investigación se realizó en 24 instituciones de educación superior: nueve universidades públicas, siete institutos tecnológicos públicos y ocho instituciones privadas, con financiamiento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los resultados obtenidos de esta investigación fueron publicados en el Libro “Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes”, en el que realiza un estudio con la finalidad de conocer a los estudiantes basado en su perfil socioeconómico y prácticas sociales, de esta manera saber quiénes eran y que hacían, para con ello poder establecer respuestas institucionales a la deserción y proponer políticas públicas a través del conocimiento de los universitarios.

Por otra parte, el Dr. Ragueb Chain Revuelta (2015) destaca la importancia de que esta información no sólo debe ser analizada, sino que deben buscarse herramientas que permitan que los datos obtenidos de estos cuestionarios puedan ser consultados de manera ágil certera y oportuna, con la finalidad de que los directores, tutores, etc. conozcan el perfil de ingreso de los alumnos en cuanto a resultados, recursos con los que cuentan, habilidades, de forma que se pueda distinguir qué tipo de población se atiende y pueda servir para la toma de decisiones.

Derivado de estos estudios y como parte de las evaluaciones que periódicamente realiza la ANUIES a las Universidades Públicas en México para conocer como son abordadas las áreas de oportunidad que tienen las Instituciones de Educación Superior en México, se decidió implementar un Sistema que permitiera a las autoridades universitarias “conocer” a los estudiantes que ingresan a la Universidad de Guanajuato y poder apoyar a las autoridades en la toma de decisiones para evitar el rezago, la reprobación y el abandono escolar; así como también tener un registro de la opinión de los egresados sobre la infraestructura de la Universidad, los profesores y los planes de estudio.

La Universidad de Guanajuato contaba desde el año 2012 con un sistema suficientemente robusto de administración escolar que da cuenta precisa de los resultados de cada estudiante y permite documentar y certificar sus calificaciones y avance programático (Sistema de Consulta y Registro Escolar SCORE-UG)

Sin embargo, hacía falta un sistema que permitiera conocer el **perfil de los alumnos** de nuevo ingreso, así como el desempeño de los alumnos en exámenes intermedios de Licenciatura y de los exámenes de egreso.

Lo más importante era formular los indicadores más significativos y hacerlos del conocimiento de las autoridades unipersonales y colegiadas de la institución, de cada programa educativo, por medio de un sistema de acceso eficiente a la información; asegurando que esta fuera certera y confiable y que presentara los datos con la posibilidad de efectuar consultas precisas y específicas de los perfiles de ingreso de los solicitantes, los alumnos de nuevo ingreso y el desempeño de los estudiantes en los exámenes intermedios y de egreso.

Sistema de Consulta de Perfil de Ingreso (SCOPI-UG)

En el año 2015, se confirmó que la información contenida en las solicitudes de admisión de cada uno de los estudiantes, cuando es debidamente ordenada y sistematizada, permite construir indicadores precisos sobre sus habilidades, capacidades, características y recursos de los que disponen, los cuales definen y están asociados a su trayectoria escolar, el conjunto de la información de los alumnos de un programa o de la institución en general dan cuenta de los perfiles e indicadores de desempeño de estas instancias. En consecuencia, los esfuerzos por ordenar y sistematizar esta información contribuyen a la evaluación de estudiantes, programas y de la propia institución, pero sobre todo son un referente esencial para la toma de decisiones.

Asumiendo que se requiere información sobre las habilidades y conocimientos, la trayectoria escolar previa, cómo ha aprobado y promovido, y las calificaciones obtenidas en el bachillerato, los recursos materiales y las condiciones de existencia, las formas de trabajo escolar y las expectativas de futuro, para detectar las necesidades de apoyo y tutoría específicas, pero también para dar cuenta de la situación que enfrenta una división o la institución en general fue que se decidió que la información contenida en el Cuestionario de Contexto aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso puede describir a los estudiantes en las siguientes dimensiones: datos de población, datos generales, contexto socioeconómico, hábitos de estudio, orientación vocacional y salud.

Por otra parte, la información que se obtiene del Cuestionario de egreso puede describir a nuestros egresados en las diferentes dimensiones: población, datos generales, antecedentes escolares, expectativas laborales, escuela de procedencia, entorno social y resultados.

El desarrollo y puesta en operación de este sistema de consulta automática y en línea del perfil de ingreso, denominado SCOPI-UG, permite:

- Contar con información valiosa para el mejoramiento de la permanencia.
- Permite procesar la información de una manera, ágil y certera, al mismo tiempo documentar con precisión el perfil de estudiantes y egresados a partir de los datos que se generan por las encuestas de los exámenes de ingreso y egreso.
- La información obtenida sirve de manera específica para la valoración cada estudiante y/o programa educativo y de manera amplia para valorar el desempeño de la Universidad.
- La generación del sistema de consulta desde una sola instancia garantiza la confiabilidad de la información.

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

- Permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad y
- Contribuye a diseño acciones puntuales.
- Establecer indicadores basados en el perfil de ingreso, que permitan la comparación entre estudiantes, divisiones, áreas de conocimiento y el conjunto de la institución.
- Poner a disposición de autoridades académicas, profesores y tutores un sistema de consulta en línea de indicadores del perfil de ingreso y egreso desagregado por alumno, división, área de conocimiento e institucional.

Esta información pretende contribuir al conocimiento de las características de los estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de que las prácticas de los docentes se adapten a las características de los estudiantes. También busca retroalimentar a las instancias correspondientes para que se realicen mejoras a los planes de estudios ofrecidos en la Universidad.

Por lo anteriormente expuesto y por tratarse de un sistema que permite obtener una radiografía de los alumnos que aspiran a ingresar a nuestra Casa de Estudios, está a disposición de las autoridades académicas (Directores de División, Secretarios Académicos, Coordinadores de Programas Educativos).

La implementación de este sistema de consulta se realizó en el año 2015 y se presentó en cada una de las 13 Divisiones que conforman los 4 Campus en esta Casa de Estudios los cuales se encuentran distribuidos en diferentes municipios del Estado (Campus Celaya-Salvatierra, Campus Guanajuato, Campus Irapuato-Salamanca y Campus León).

Para el manejo de este sistema, se tuvo que sensibilizar tanto a los Directores, Secretarios Académicos y Coordinadores de Programa sobre la importancia de la información contenida en el SCOPI-UG así como concientizar a los usuarios sobre el manejo de los datos, los cuales únicamente pueden utilizarse para fines educativos y para implementar acciones de mejora.

Resultados.

El SCOPI-UG permite a las autoridades universitarias conocer:

- Alumnos de nuevo ingreso con capacidades diferentes y poder ubicarlos en aulas de fácil acceso, así como brindarles el acompañamiento necesario para su trayecto en la Universidad.
- Alumnas que son madres solteras y canalizarlas al área de becas para que reciban el apoyo a Madres Solteras que les brinda Gobierno del Estado.
- Orientar y canalizar a los alumnos con escasos recursos económicos al área de becas para que puedan obtener apoyos con los que puedan permanecer en la Universidad.
- Ubicar a los alumnos que no cuentan con una computadora o con un dispositivo electrónico que les ayude y facilite sus estudios, a estos alumnos se les apoya con una tableta, la cual es proporcionada por Gobierno del Estado.
- Orientar a los alumnos que trabajan o piensan trabajar durante su Licenciatura en el número de créditos que deben cursar durante el semestre.

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

- A los alumnos que provienen de otros subsistemas y que tienen áreas de oportunidad en materias como español y matemáticas para canalizarlos al área psicopedagógico o al programa de tutores pares para su acompañamiento y evitar con ello la reprobación, el rezago y el abandono escolar.
- Si los resultados que obtienen los alumnos que van a la mitad de su programa educativa cumplen con los conocimientos básicos necesarios requeridos a Nivel Nacional. Estos resultados permiten tomar decisiones sobre la actualización de los planes de estudios, así como la implementación de métodos y estrategias innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Los resultados de los exámenes generales de egreso EGEL de nuestros alumnos y conocer los resultados que se obtiene por alumno, por aplicación y por programa educativo, permitiendo a las Divisiones llevar una relación de los alumnos que se titulan y actualizar y diseñar mecanismos que permitan aumentar los índices de egreso
- La opinión de los alumnos egresados respecto a la Universidad en diversos aspectos como lo son: opinión sobre el programa educativo que cursaron, si sus expectativas de ingreso fueron cumplidas al término de su trayecto, si los Maestros cumplían y se apegaban a lo marcado por el plan de estudios y se apegaban a la realidad laboral; si les fue fácil obtener un empleo al ser egresados de esta Institución, si la infraestructura fue suficiente para satisfacer sus necesidades como estudiante. Lo anterior permite a las divisiones implementar acciones de mejora en sus programas, así como solicitar recursos federales para mejorar la infraestructura de los planteles (laboratorios, bibliotecas, aulas, centros de cómputo, etc.)
- Los datos de los alumnos que son acreedores al Premio de Excelencia de Ceneval, un reconocimiento a Nivel Nacional que se entrega a los alumnos más destacados de Universidades Públicas y Privadas.

A continuación, se muestran imágenes testimoniales de algunas pantallas de consulta, para referencia.

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

SCOPI-UG Ventana filtro estudiantes con hijos

The screenshot shows the SCOPI-UG web application interface. On the left, there is a sidebar with a list of filters for selecting students with children. The main area displays the 'Calcular' button and the results table. The results table shows the following data:

Campus	División	Programa	Periodo	¿Tienes hijos?	Aspirantes
CELAYA - SALVATIERRA	DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD E INGENIERÍAS	LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA (MARETA)	AGOSTO- DICIEMBRE 2015	SI	8
		LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA (MARETA)		NO	11
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL		SI	1
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA CIVIL		SI	2
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA EN BOTÁNICA		SI	1
		LICENCIATURA EN NUTRICIÓN		SI	1
SUMA TOTAL :					23

Figura 1. SCOPI-UG Estudiantes con hijos inscritos al período agosto-diciembre 2015, Campus Celaya-Salvatierr

SCOPI-UG Ventana filtro estudiantes con recursos económicos insuficientes

The screenshot shows the SCOPI-UG web application interface. On the left, there is a sidebar with a list of filters for selecting students with insufficient economic resources. The main area displays the 'Calcular' button and the results table. The results table shows the following data:

Campus	División	Programa	Periodo	¿Tiene recursos económicos que permitan cubrir los costos académicos?	Registros
IRAPUATO - SALAMANCA	DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA VIDA	LICENCIATURA EN AGRONOMÍA	ENERO- JUNIO 2016	SI	6
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA EN AGRONOMÍA		SI	3
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA EN LA VIDA		SI	1
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA MEDICA AGRICOLA		SI	1
IRAPUATO - SALAMANCA	DIVISIÓN DE INGENIERÍAS	LICENCIATURA EN ARTES DISEÑOS	ENERO- JUNIO 2016	SI	7
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA EN MECÁNICA Y ELÉCTRICIDAD		SI	8
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES		SI	1
		LICENCIATURA EN INGENIERÍA MECÁNICA		SI	1
SUMA TOTAL :					17

Figura 2. SCOPI-UG Estudiantes con recursos económicos insuficientes, período enero-junio 2016, Campus Irapuato-Salamanca

SCOPI-UG Ventana filtro estudiantes que trabajan y no tiene una Tablet

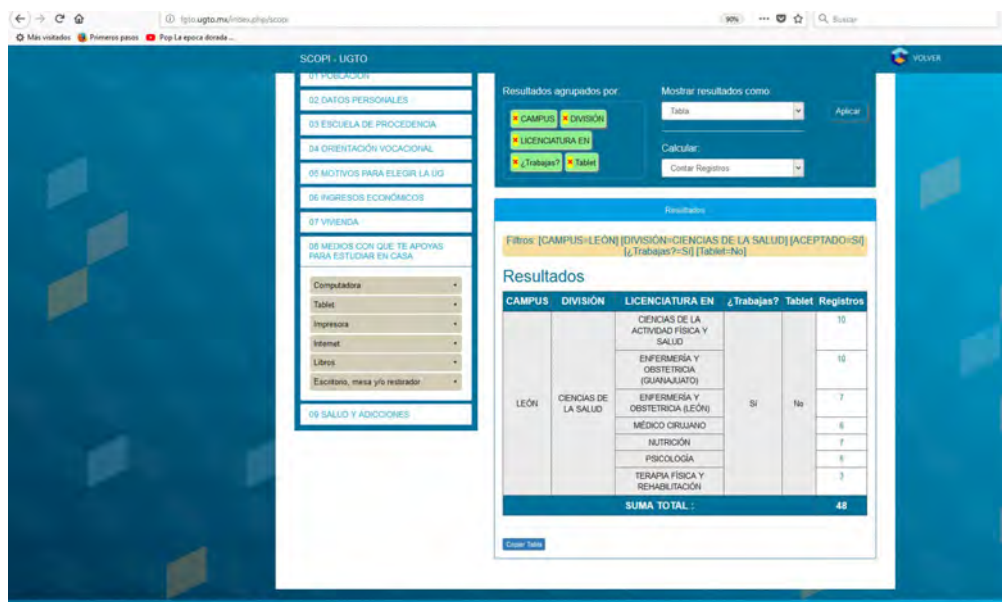


Figura 3. SCOPI-UG Estudiantes que trabajan y que no cuentan con una Tablet, período agosto-diciembre 2017, Campus León

Conclusiones.

Del año 2015 a la fecha han ingresado a la Universidad 84 madres solteras las cuales 81 han sido apoyadas con estímulos económicos que les han permitido continuar con sus estudios.

Del año 2015 a la fecha han ingresado a la Institución 1,092 alumnos que no cuentan con una computadora o un dispositivo electrónico con el cual apoyarse para hacer investigación y realizar actividades académicas, el 100% de estos alumnos se han visto beneficiados con una tableta electrónica entregada por Gobierno del Estado para mejorar sus condiciones y permitirles contar con herramientas que les ayuden en sus estudios.

En cuanto a los índices de reprobación, éstos han disminuido del 2015 a la fecha, de un 14.19% a un 13.75%, consideramos que ha contribuido el detectar desde el ingreso a los alumnos que tienen áreas de oportunidad en las áreas de español y matemáticas.

En resumen, es posible afirmar que el SCOPI-UG es una herramienta que, aunque siempre perfectible, permite obtener datos que deben considerarse muy importantes no sólo para la Institución sino para la trayectoria del estudiante y del egresado, pues los datos obtenidos en los cuestionarios de contexto no sólo son cuantitativos, un gran porcentaje de ellos son cualitativos y nos permiten realizar estrategias enfocadas al área psicopedagógica, clínica y de salud tanto física, mental y alimenticia.

De esta manera podemos observar que el contar con estos datos sobre el perfil de los estudiantes, permite a la Universidad conocer el nombre y apellido de los estudiantes que necesitan apoyo y brindárselos al inicio de la trayectoria, lo cual les permitirá por los menos dentro del primer año de estudios garantizar su permanencia en las aulas.

En cuanto a la deserción y al abandono se está realizando un seguimiento con las cohortes que ingresaron en el 2015 para poder realizar el trabajo correspondiente sobre la eficiencia de este sistema en la detección oportuna de sus estudiantes en riesgo asociado con el rezago y abandono.

Si bien, cabe reiterar, siempre es posible implementar acciones de mejora en la recopilación de información sobre los aspirantes, estudiantes de nuevo ingreso y egresados, creemos que la Universidad ha tenido un gran avance pues ha permitido tener una visión más clara de las características de los alumnos que se reciben y egresan cada semestre, en función de cumplir con mayor pertinencia y compromiso social con la misión que la UG se propone en el artículo cuarto de su Ley Orgánica.

Agradecimientos

Nuestro reconocimiento al Dr. Ragueb Chaín Revuelta quien se ha preocupado por crear herramientas que generen información sistematizada para atender los problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, siempre preocupado por la trayectoria de los estudiantes, a los Lic. En Matemáticas Rafael Islas Pineda y Jesús Emmanuel Sánchez Ramos por sus propuestas y seguimiento puntual en la información que podemos consultar en el SCOPI UGTO, al Dr. José de Jesús Jaime Galván por sus valiosos comentarios en beneficio de la Institución.

Referencias

Barraza, E., Rodríguez, J R., Macias, M A., (1917). Detección Temprana de Estudiantes en Situación de Riesgo Soportado en un Sistema de Información. Congresos CLABES, VII. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1612>

Chain, R., (1995). Estudiantes Universitarios: Trayectorias escolares, México: Universidad Veracruzana -Universidad Autónoma de Aguascalientes,

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Ortega, J., López R., Alarcón E., (2015). Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319066914_Trayectorias_escolares_en_educacion_superior_Propuesta_metodologica_y_experiencias_en_Mexico

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

OBSERVATORIO PARA LA RETENCIÓN UNIVERSITARIA EN LA CUJAE COMO RESULTADO DEL PROYECTO ALFA-GUIA

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Vega Cruz, Gilda
Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”
gilda@tesla.cujae.edu.cu

Alfonso Pérez, Ibette
Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”
ialfonso@crea.cujae.edu.cu

Resumen. La problemática de las posibilidades de éxito de los estudiantes la Cujae (hoy Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”) siempre ha constituido objeto de análisis por parte de su Consejo Universitario. La integración del centro al Proyecto Alfa-GUIA ha permitido sistematizar el estudio de la retención desde diferentes aristas. Entre ellas se encuentran la definición de una estrategia para el perfeccionamiento de la gestión del proceso formativo en el primer año de las carreras; el estudio de la planificación docente así como de la documentación aprobada por la Dirección de Calidad de la Cujae para su realización; el estudio de políticas nacionales sobre el abandono estudiantil en las universidades cubanas; la participación en el sistema de registro de referencias de buenas prácticas; y el estudio del abandono universitario en el curso 2009-2010, causas y soluciones. En particular este trabajo tuvo un impacto en la universidad pues se realizó a través de la encuesta diseñada por el Proyecto Alfa-GUIA utilizando como encuestadores a estudiantes en activo de 3er año de tres carreras de ingeniería. Un resultado relevante también lo constituye la implementación durante 6 cursos académicos de un Programa de Mentoría estudiantil asumiendo la metodología propuesta por Alonso García M. y la experiencia adquirida por docentes del centro en el Taller de Mentoría auspiciado por el Proyecto Alfa-GUIA. El objetivo del trabajo es fundamentar la creación del “Observatorio para la retención universitaria” en el presente curso académico a partir de la experiencia acumulada. El mismo tiene como objetivos: identificar, seleccionar y gestionar información sobre los problemas de la retención universitaria, de modo que permita el diagnóstico permanente del fenómeno; el establecimiento de estrategias de seguimiento, evaluación y alerta temprana; y proponer acciones, medidas y/o políticas de solución institucional para el fomento de la retención en la Cujae. El observatorio está formado por un grupo interdisciplinario de personas seleccionadas temporalmente, que con sus conocimientos, experiencias y perfil profesional

trabajan desde el activismo y contribuyen a alcanzar los fines propuestos en determinados aspectos.

Descriptor o Palabras Clave: Retención, Gestión Institucional, Observatorio, Docentes

1. Introducción

La problemática de las posibilidades de éxito de los estudiantes de la Cujae (hoy Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”) ha constituido objeto de análisis de forma permanente por parte de los directivos de la universidad (Consejo universitario, 2013). La integración del centro al Proyecto Alfa-GUIA ha permitido sistematizar el estudio de la retención desde diferentes aristas, entre las que se encuentran: la definición de una estrategia para el perfeccionamiento de la gestión del proceso formativo en el primer año de las carreras; el estudio de la planificación docente así como de la documentación aprobada por la Dirección de Calidad de la Cujae para su realización; el estudio de políticas nacionales sobre el abandono estudiantil en las universidades cubanas; la participación en el Sistema de registro de referencias de buenas prácticas y el estudio del abandono universitario en el curso 2009-2010 causas y soluciones; y la encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior (Proyecto Alfa-GUIA DCI-ALA/2010/94 (2012).

A pesar de los estudios realizados, las medidas institucionales adoptadas, los problemas de base y la falta de adaptación de los estudiantes a las características de la educación superior, los resultados aún se han mantenido muy bajos como se observa en la Tabla No. 1. Sin embargo, como parte de las medidas institucionales tomadas se incluyó la figura de asignatura arrastre (asignaturas no aprobadas en el año académico anterior que se vuelven a matricular en el siguiente, además de las del año correspondiente) y la impartición de dos semanas preparatorias que sin dudas han tenido un impacto positivo en los resultados de la promoción de los estudiantes de 1er año pero no es suficiente.

Tabla No.1 Resultados de la promoción de 1er año

Promoción de 1er año							
curso	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
%	61,8	61,7	59,3	61,8	60,8	61,6	53,4

Esto apunta a la necesidad de establecer nuevas acciones que contribuyan a la atención más cercana a los estudiantes, sobre todo en las insuficiencias históricamente identificadas y a realizar nuevos estudios que permitan identificar las principales causas del abandono escolar y accionar sobre ellas. De tal manera se logrará una elevación de la retención sobre todo en los estudiantes de nuevo ingreso. Es por ello que este trabajo persigue como objetivo fundamentar la creación del “Observatorio para la retención universitaria” en el presente curso académico. Se han planteado como objetivos o propósitos a cumplir por el observatorio: identificar, seleccionar y gestionar información sobre los problemas de la retención universitaria de modo que permita el diagnóstico permanente del fenómeno; el establecimiento de estrategias de seguimiento, evaluación y alerta temprana; y proponer

acciones, medidas y/o políticas de solución institucional para el fomento de la retención en la Cujae.

Para la propuesta del Observatorio se han tenido en cuenta estudios realizados en la universidad, los resultados de la encuesta Alfa-GUIA así como los resultados obtenidos por la implementación del programa de mentoría en los últimos cursos académicos a todos los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Automática (Vega y Ferrat, 2013) (Vega y col., 2014, 2015).

2. Estudios realizados en la Cujae

Estudios realizados sobre la promoción y fracaso de los estudiantes de la Cujae en el curso 2010-2011 revelaron una disminución de la promoción de la universidad, fundamentalmente en los resultados de la promoción del primer año de las carreras, incrementándose el número de alumnos que abandonaron las aulas (Valdés et. al, 2010). Fue necesario investigar dichas causas e instrumentar acciones para lograr la retención universitaria. Según Alonso et.al (2010) se aplicaron de forma sistemática un conjunto de medidas para elevar la retención universitaria como: el establecimiento de contenidos a impartir en las asignaturas de Matemática, Física y Química con el objetivo de aliviar los problemas que confrontaban en estas disciplinas los estudiantes de nuevo ingreso; la implementación de un Curso Introductorio de 6 semanas de duración al inicio del primer semestre para asegurar un nivel de partida similar en los estudiantes; y la implementación de un Curso de Preparación para los estudios de ingeniería de un semestre de duración, contentivo de las mismas asignaturas para aquellos que no lograron aprobar el primer semestre y optaron por mantenerse en la universidad preparándose para reingresar el curso siguiente. Los resultados de las acciones ejecutadas posibilitaron en cierta medida mejorar la retención universitaria aunque algunas por su corto tiempo de duración no dieron solución a la problemática presentada.

3. Experiencias en la implementación del Programa de Mentoría

El programa de mentoría se ha implementado en los últimos 5 cursos académicos a un total de 736 estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Automática de la Cujae. Este programa fue diseñado asumiendo la metodología de Alonso et al. (2012), así como por la experiencia adquirida por uno de los autores en el Taller de mentoría auspiciado por el Proyecto Alfa-GUÍA.

Los objetivos del Programa se concibieron teniendo en cuenta la experiencia presentada por la Directora de la Red de Mentoría en entornos universitarios de la Universidad Politécnica de Madrid en la VII Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa (Sánchez, 2012). Para nuestra universidad se definieron los siguientes objetivos:

- Contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en los hábitos de estudio, en la utilización eficiente del tiempo, en formas de conductas, en los niveles de exigencia académica, en el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros.
- Contribuir a entrenar a los estudiantes para la realización de evaluaciones con el objetivo de incrementar las probabilidades de éxito en el primer año de su carrera en el ISPJAE.

- Contribuir a la formación de los estudiantes de 5to año como mentores de los estudiantes de nuevo ingreso, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal o profesional.

Se utilizó una mentoría formal. La National Mentoring Partnership (2005) identifica dentro de la mentoría formal dos tipos de programas: los programas uno a uno y los grupales. En la experiencia desarrollada se empleó un programa de mentoría grupal, donde los mentores fueron los estudiantes de 5to año de la carrera de Ingeniería Automática, y los estudiantes de nuevo ingreso de la misma carrera constituyeron los telémacos. El programa se estructuró en 3 niveles: el del coordinador, el de los mentores, y el de los telémacos. Se concibió dentro de la estrategia para incrementar la atención personalizada a los estudiantes de primer año, pues constituye una vía para resolver las dificultades que presentan estos estudiantes en cada una de las asignaturas. En la aplicación del programa, el contenido de la mentoría se dirigió esencialmente a la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

La formación y supervisión de los mentores constituye la clave del éxito en el programa de mentoría (Sánchez et. al., 2012). La orientación se realizó por la coordinadora del programa a través de la asignatura “Temas contemporáneos de la Práctica Pedagógica”. A su vez, se concibió que en los encuentros entre la coordinadora y los mentores se tuvieran en cuenta acciones de control y de aprendizaje, fundamentalmente sobre las particularidades de la actividad de estudio de ingeniería. Los temas esenciales que se orientaron fueron:

1. Orientación profesional para los estudios de una carrera de ingeniería. Estudio conjunto del Plan de estudio.
2. Organización y planificación de la actividad de estudio.
3. Estrategias de aprendizaje y su incidencia en la autorregulación del comportamiento.
4. Lo esencial de un contenido. Lectura con eficiencia.
5. La autovaloración como recurso básico para el desarrollo individual.
6. La preparación para las actividades evaluativas.

Como resultado de la implementación del programa aumentó el compromiso de los estudiantes con la carrera, se creó un ambiente favorable en función de disminuir del abandono y elevar la retención escolar. Asimismo, contribuyó al desarrollo de la personalidad de los mentores, incrementando su sentido de pertenencia y compromiso con la profesión, con las nuevas generaciones de profesionales de su carrera y con la propia universidad. El trabajo de los mentores desarrolló también la comunicación lo cual repercute en su futura gestión en la producción y los servicios. Para los telémacos, el programa les permitió derribar la barrera social y académica que produce la entrada a la universidad desarrollando mayor sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y consigo mismo.

A través de la aplicación de diferentes instrumentos se ha logrado en estos años caracterizar a los estudiantes de nuevo ingreso conociendo entre otros elementos los resultados de las prueba de ingreso en matemáticas, historia y español, la vocación para estudiar la carrera seleccionada, las habilidades de estudio que poseen, la procedencia social lo cual ha permitido individualizar la atención y el seguimiento de cada estudiante (Vega y Ferrat, 2013) (Vega y col., 2014, 2015).

4. Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior.

Esta tarea se realizó por estudiantes activos que cursaban la asignatura Teoría Sociopolítica en las carreras Ingeniería Hidráulica, Ingeniería Biomédica e Ingeniería Eléctrica de la Cujae. Fueron preparados por miembros del Proyecto Alfa-GUIA. La encuesta se aplicó en el curso 2009- 2010, en el que causaron baja 569 estudiantes. De ellos, 159 fueron baja permanente, y de estos fueron encuestados 117.

El trabajo se realizó con mucha profundidad. Los 117 estudiantes fueron visitados en sus hogares por una pareja de estudiantes seleccionados de las carreras referidas anteriormente. Con estos resultados se elaboró una base de datos que ha sido utilizada para varios análisis institucionales de retención. Un resultado valioso fue involucrar a estudiantes en activo con la problemática del abandono, sus causas y las posibilidades reales que tenían los estudiantes que habían causado baja de reincorporarse a los estudios universitarios, aunque no fuera en la carrera que matricularon inicialmente.

5. Observatorio para la retención universitaria en la Cujae.

A partir de la experiencia acumulada y a propuesta del coordinador del Proyecto Alfa-GUIA en la Cujae, en el curso 2017-2018 el Consejo Universitario aprobó la creación de un Observatorio para la retención universitaria. Está formado por un grupo interdisciplinario compuesto por directivos, profesores y secretarios docentes que pertenecen a diferentes áreas de la universidad. Lo dirige un coordinador que al igual que el resto de los miembros trabajan desde el activismo. Asimismo, está integrado por antiguos miembros del Proyecto Alfa-GUIA y otras personas seleccionadas temporalmente, que con sus conocimientos, experiencias y perfil profesional contribuyan a alcanzar los fines propuestos en determinados aspectos.

El Observatorio tiene un plan de tareas con su cronograma de cumplimiento, con el fin de incentivar la permanencia estudiantil con la toma de medidas oportunas por parte del Consejo Universitario a partir de acciones dirigidas a: 1) Identificar, seleccionar y gestionar información sobre los problemas de la retención universitaria, de modo que permita el diagnóstico permanente del fenómeno en la Cujae; 2) Establecer estrategias de seguimiento, evaluación y alerta temprana, a través de la información recolectada sobre el fenómeno; y 3) Proponer acciones, medidas y/o políticas de solución institucional para el fomento de la retención en la universidad.

El enfoque del Observatorio radica en investigar como decía Fidel, la forma de hacer posible el tránsito de miles de jóvenes hacia el modelo de profesional universitario que está históricamente concebido, sin sacrificar la “perfección” en éste implícita; pero a su vez, sin provocar el desaliento y la frustración en los jóvenes. Un derecho no es real si no se garantiza la capacidad para ejercerlo, y como no se puede otorgar un título universitario a quien no cuenta con conocimientos, habilidades, valores y formas de actuación propias de la profesión que va a desempeñar, sería frustrante para cualquier persona aceptar que después que le otorgan una carrera universitaria, simplemente no puede transitar por ella porque no se le ha garantizado la preparación y orientación necesaria para tener éxito en la misma.

La primera acción después de la creación del Observatorio es la caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso del curso 2018-2019, que ha comenzado recientemente. Para ello se ha utilizado una encuesta, aplicada en el momento de la matrícula de cada estudiante por parte de miembros de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) de cada una de las carreras de ingeniería. Dicha encuesta fue diseñada a partir de los instrumentos utilizados en el programa de mentoría (Apéndice I). Con esta acción se persigue nuevamente sensibilizar a los estudiantes en activo así como a su organización con la problemática abordada en el proyecto.

6. Conclusiones

La sistematización realizada por el grupo de trabajo del Proyecto Alfa-GUIA en la Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría" (Cujae), ha permitido realizar acciones para:

- Mejorar la estrategia para incrementar la atención personalizada a los estudiantes de nuevo ingreso como vía para resolver las dificultades que presentan al arribar a la educación superior.
- Contribuir al desarrollo de los estudiantes de 5to año como mentores de estudiantes de nuevo ingreso, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal y profesional.
- Sensibilizar a los estudiantes en activo con la problemática del abandono de los estudios por diferentes causas.
- Elevar a un plano superior la atención personalizada de los estudiantes con dificultades a partir del trabajo organizado en el Observatorio para la retención universitaria, en el que se unen la experiencia desarrollada en el Proyecto Alfa-GUIA y la de otros profesionales comprometidos con el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario.

Apéndice I

CURSO 2018- 2019

Estimado(a) estudiante,

Esta encuesta forma parte de un estudio que realiza la Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría” (CUJAE) sobre estrategias para la retención universitaria. Para lograrlo, necesitamos que nos ayude contestando con sinceridad estas sencillas preguntas. Agradecemos su colaboración.

Nombres:

1er apellido: _____ 2do apellido: _____

Notas de los exámenes de ingreso:

Matemática _____ Español _____ Historia _____

Datos militares:

No aplica

No apto FAR

Diferido (1 año)

SMA (2 años)

Orden 18

Cadete MINFAR

Cadete MININT

Procedencia:

Preuniversitario Técnico Medio Facultad Obrera

Estado Civil:

soltero casado unión libre divorciado

Número de hijos: _____

Escolaridad de los padres:

1. Universitario

2. Preuniversitario

3. Técnico Medio Padre Madre

4. Obrero

5. Secundaria Básica

6. Primaria

7. No conozco

Sector laboral de los padres:

1. Estatal

2. Campesino

3. Privado (cuentapropista) Padre Madre

4. Mixto

5. Ama de casa

6. Desvinculado

7. No conozco

Con quién vive:

con mis padres

con otros familiares

con mi pareja

con amigos

en la residencia estudiantil

De quién depende económicamente:

padres

otros familiares

cónyuge o pareja

otra persona (no familia)

de sí mismo

____solo

¿Tiene familiares que dependen de usted? ____Sí ____No

Desde que adquirió el nivel de 12 grado hasta que inició la carrera qué tiempo transcurrió:

____menos de un año

____un año

____dos años

____tres años

____más de tres años

Opción en la que solicitó la carrera:

____ primera opción

____ segunda opción

____ otra opción ¿Cuál? ____

____ en ninguna opción

La elección de la carrera se debió principalmente a:

____vocación

____tradición familiar

____por estudiar con mis compañeros

____no alcancé otra carrera

____otra ¿cuál? _____

Para enfrentar la carrera dispone de:

Condiciones para estudiar ____Sí ____No

Computadora u otros medios de cómputo ____Sí ____No

Referencias

Consejo universitario del ISPJAE (2013). Compilación de los informes docentes de los cursos académicos 2003-2004 al 2011-2012.

Proyecto Alfa-GUIA DCI-ALA/2010/94 (2012) Encuesta Internacional sobre el Abandono en la Educación Superior. Cuestionario Online Latinoamérica.

Vega, G. y Ferrat, A. (2013). Implantación de un Programa de Mentoría en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” de Cuba. Libro de Actas Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES). UNAM, México.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/926>

Vega, G. y col (2014). Resultados de la aplicación de un Programa de Mentoría en la carrera de Ingeniería Automática. Libro de Actas Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IV CLABES). Medellín, Colombia.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1018>

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

Vega, G. y col. (2015). Una experiencia educativa: Un Programa de Mentoría Estudiantil en Ingeniería Automática de la CUJAE. Libro de Actas Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (V CLABES). Talca, Chile. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1157>

Valdés, M.N., Llovera, J.J y Alfonso, I. (2010). Retención del estudiante universitario. Diálogo entre lo cognitivo y lo afectivo. 7mo Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2010”. La Habana, Cuba. ISBN: 978-959-16-1164-2.

Alonso, A. et al. (2010). La eficiencia y la retención en la enseñanza universitaria en carreras de Ciencias Técnicas. 7mo Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2010”. La Habana, Cuba. ISBN: 978-959-16-1164-2.

Alonso, M. A. et al. (2012) Diseño y Desarrollo de Programas de Mentoring en organizaciones. Editorial Síntesis, España. ISBN: 978-849-95-8919-0

Sánchez, C. (2012). Red de Mentoría en entornos universitarios: presente y futuro. VII Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa. En: http://oa.upm.es/20581/1/INVE_MEM_2012_143487.pdf

National Mentoring Partnership (2005). Como construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva. En: <http://www.mentoring.org/downloads/mentorig.414.pdf>

Sánchez, C. et. al. (2012). Formación y supervisión de mentores: las claves del éxito en los Programas de Mentoría entre iguales en la universidad. Libro de Actas Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES). Porto Alegre, Brasil. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1463>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**ACOMPañAMIENTO A DOCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS
EVALUATIVOS QUE MEJOREN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE LA SEDE QUITO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
DEL ECUADOR.**

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

Benavides Herrera, Patricio
Bravo Castillo, Rubén
Boada Suraty, María José
Duchi Bastidas, Alberto
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
mboada@ups.edu.ec

Resumen. La Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, desde el año 2015, se propuso monitorear la situación de las materias con altos índices de registros ‘Reprobado’ con el propósito de generar una línea de análisis e identificación de la realidad académica de los y las estudiantes de las carreras de grado, por resultar esta entrada de fácil identificación y medición, así como de intervención en los lugares sensibles (carrera/materia/docente/nivel). Asimismo, esta unidad de análisis permite establecer relaciones inmediatas con otros indicadores, tales como repitencia, deserción, segundas y terceras matrículas, etc. El objetivo de este proceso de acompañamiento al docente es mejorar el resultado de los aprendizajes mediante estrategias que garanticen una evaluación diversificada, progresiva y continua. Para alcanzar este propósito se han generado estrategias para modificar las prácticas docentes de evaluación de los aprendizajes que tenían dificultades como concentración de la nota de aprovechamiento en un solo evento de evaluación y de la nota de los exámenes de medio ciclo y final. No faltaron posturas docentes que consideran normal que sus cursos tengan altísimos porcentajes de estudiantes ‘Reprobados’, pues ello era sinónimo de exigencia y calidad académica. Los datos de los últimos 6 períodos académicos han demostrado la disminución de los registros de estudiantes “Reprobados” y de asignaturas con “nota 0” como consecuencia de la aplicación de mejoras en los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, al establecer diversidad y mayor frecuencia de los eventos de evaluación en el proceso garantizando un aprendizaje progresivo y continuo. Una de las estrategias implementadas, es el monitoreo de calificaciones de los estudiantes. Para aprobar una asignatura el estudiante tiene que obtener mínimo 70 puntos de 100. Esta evaluación se hace en dos momentos, en cada momento se evalúa al estudiante sobre 50 puntos, 30 puntos de aprovechamiento y 20 puntos en un

examen. Este monitoreo permite identificar a estudiantes que podrían estar en riesgo de reprobación con calificaciones entre 20 y 30 puntos. Con los estudiantes en alto riesgo de reprobación, se han implementado diversas estrategias como tutorías, clases especiales, trabajos académicos de reforzamiento, seminarios, etc. Esto permite que los estudiantes puedan reforzar los aprendizajes y mejorar su rendimiento en las evaluaciones. También se implementan otras estrategias como la actualización permanente de los docentes, preparación y organización de contenidos, organización de mentorías entre pares, innovación pedagógica, entre otras, para alcanzar niveles más altos de calidad académica.

Descriptor o Palabras Clave: Registros reprobados, Evaluación, Riesgo Académico, Resultados de Aprendizaje.

1. Introducción

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS-Ecuador) es una institución católica de índole salesiana, parte del Sistema de Educación Superior del Ecuador. Fue fundada en el año 1994 y oferta programas académicos a nivel de grado y posgrado en las ciudades de Quito, Cuenca y Guayaquil. El presente trabajo relata una experiencia de avance en los procesos de evaluación para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de grado en la Sede Quito.

A partir del período académico 46⁷⁷, la Sede Quito estableció un proceso de análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de grado, a través del seguimiento de las asignaturas con altos índices de registros “Reprobado”, generando de esta manera una identificación de la realidad académica de la Sede tomando como referencia la unidad: carrera/materia/docente/nivel. Esta unidad de análisis permite relaciones inmediatas con otros indicadores, tales como repitencia, deserción, abandono, segundas matrículas y terceras matrículas; entre otros.

Para alcanzar este propósito se han generado estrategias para modificar las prácticas docentes de evaluación de conocimiento y habilidades que tenían dificultades como la concentración en un solo evento de evaluación (por lo general una prueba objetiva) todo el puntaje posible. Igualmente, el puntaje de los exámenes de medio ciclo y finales tomaba en cuenta un solo evento de evaluación. No faltaron posturas docentes que consideran normal que sus cursos tengan altísimos porcentajes de estudiantes ‘Reprobados’, pues ello era sinónimo de exigencia y calidad académica.

Toda vez que los datos de los últimos 6 períodos académicos han demostrado la disminución de los registros de estudiantes “Reprobados” y de asignaturas con “nota 0” como consecuencia de la aplicación de mejoras en las prácticas de evaluación de los docentes al establecer diversidad y mayor frecuencia de los eventos de evaluación porque garantizan un aprendizaje progresivo y continuo; en este momento las estrategias se han direccionado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

⁷⁷ Período Marzo – Julio 2015

Este informe da cuenta de los objetivos, la relatoría de actividades y exposición de impactos del proceso de mejora de los aprendizajes y la evaluación de los mismos.

2. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo principal del proyecto buscó mejorar el resultado de los aprendizajes de los y las estudiantes de las carreras de grado de la Sede Quito, mediante estrategias que garanticen una evaluación diversificada, progresiva y continua. Para lograrlo se definieron 3 aspectos en los cuales enfocar las estrategias de intervención:

- Disminuir los porcentajes de los indicadores de reprobación de materias de la Sede Quito sin desmedro de la calidad académica de los estudiantes.
- Disminuir los porcentajes de los indicadores de repitencia, tales como segundas y terceras matrículas.
- Determinar en la mitad del ciclo, los estudiantes en alto y moderado riesgo académico, a fin de implementar estrategias de acompañamiento.

3. Relatoría de actividades realizadas

3.1 Contextualización de la problemática

En un primer acercamiento a la problemática de índices de reprobación de registros los y las estudiantes de la UPS, Sede Quito, se constató que existen asignaturas con altos índices de repitencia en algunas de las carreras tanto del Área de las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano (por ejemplo la asignatura de Comunicación e Ideología que tiene un índice de repitencia del 76,92%) como en las carreras que corresponden al Área de las Ingenierías, que tienen asignaturas comunes (por ejemplo; Métodos Numéricos con el 73,33% de repitencia).

Para abordar la problemática se presentaron algunas orientaciones en documentos elaborados por las instancias académicas de la Universidad como por ejemplo; el desarrollo de un nuevo Sílabo para las asignaturas que contemplaba una referencia al carácter formativo y secuencial de la evaluación de los aprendizajes y el establecimiento de las actividades de evaluación de acuerdo al resultado de aprendizaje esperado: tareas colaborativas, prácticas de aplicación y experimentación, trabajo autónomo, entre otras. Todos estos criterios se encuentran descritos en los artículos 41 y 42 del RIRA⁷⁸.

También se desarrolló un nuevo formato de planificación de actividades con los criterios de evaluación establecidos en dichos artículos; un documento con orientaciones y tareas para cualificar e incrementar los procesos de aprendizaje, y la elaboración de rúbricas de calificación para cada una de las actividades de evaluación establecidas por los docentes.

Como podemos observar en los párrafos precedentes se enfatizó la evaluación de resultados de aprendizaje, aplicando diferentes procesos para evaluar los aprendizajes, entendiendo esta evaluación como un proceso continuo, sistemático e integral en un periodo determinado y en

⁷⁸ RIRA: Reglamento Interno de Régimen Académico de la Universidad Politécnica Salesiana

relación con los objetivos y perfil de egreso propuesto en el currículo (Moreno Olivos, 2016, págs. 28-34).

Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007, págs. 18-19).

El propósito de esta intervención estuvo orientado a disminuir los índices de repitencia, entendiendo la repitencia como la no aprobación por parte del estudiante, de los créditos de una asignatura en un periodo académico determinado. Algunos autores entienden la repitencia como un fenómeno individual, pero también colectivo asociado con la eficiencia docente que incide en la no aprobación debido al bajo rendimiento académico o a causas externas a la institución (González, Cabrera, & Álvarez, 2018).

3.2 Monitoreo de medio ciclo de estudiantes en situación en riesgo académico.

Como parte de las tareas se estableció que inmediatamente después de los exámenes de medio ciclo, se realice un monitoreo a las carreras presenciales, para determinar dos indicadores: a) Los registros que revelan la reprobación de la asignatura a mitad del ciclo (cuya nota de aprovechamiento del primer ciclo sea menor a 21 puntos⁷⁹), los registros con riesgo alto de reprobación y cuyas notas están entre 21 y 29 puntos y los registros que se encuentran en riesgo medio de reprobación y cuyas notas fluctúan entre 30 y 25 puntos; b) Determinar los docentes que no evaluaron conforme a los parámetros establecidos.

Para referencia del análisis del impacto de las estrategias implementadas, tomando en cuenta que la socialización se realizó durante el período académico 46 y se comenzaron a implementar en el período 47⁸⁰, se toma como una primera referencia de análisis datos comparativos que corresponde a los períodos 49⁸¹ y 51⁸² (se eligen dos períodos impares por la similitud de la oferta académica en estos períodos).

También se realiza una diferencia entre los resultados obtenidos en los proyectos académicos anteriores (en proceso de cierre, con plan de contingencia vigente hasta el año 2021) y los rediseños curriculares y carreras nuevas.

Tabla 1 Comparativo de registros perdido a mitad de ciclo académico proyectos anteriores

	Período 49	Porcentaje	Período 51	Diferencia	Porcentaje
Registros totales	67.994		49.032	18.962	27,88

⁷⁹ Toda asignatura es calificada sobre un total de 100 puntos, se requiere un mínimo de 70 puntos para aprobar la asignatura. La evaluación se divide en dos períodos: la evaluación de mitad de ciclo sobre 50 puntos y la evaluación final sobre los 50 puntos restantes. En cada ciclo de evaluación los 50 puntos se dividen en: 30 puntos de aprovechamiento (donde se deben incluir al menos 3 actividades evaluativas) y 20 puntos de un examen.

⁸⁰ Septiembre 2015 – Febrero 2016

⁸¹ Septiembre 2016 – Febrero 2017

⁸² Septiembre 2017 – Febrero 2018

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

Registros con nota 0	3.997	Retiro Académico	2.087	1.910	4,26
Registros reprobados (1 -21)	801	1,18	448	353	0,91
Registros con alto riesgo (22 -29)	4.668	13,92	2.835	1.833	5,78
Registros con riesgo moderado (30 -35)	15.541	22,86	11.526	4.015	23,83

Si hacemos un análisis comparativo entre el periodo 51 con el periodo 49, podemos constatar que existe una disminución en el número total de registros del 27,88%, esto se debe a que son carreras en proceso de cierre de la oferta académica y van disminuyendo el número de grupos por materia. Los registros en riesgo académico representan el 5,78% para el periodo 51, a diferencia del 6,87% del periodo 49.

Esto se explica por la implementación de las campañas para mejorar los procesos pedagógicos, la motivación a los docentes para desarrollar estrategias didácticas innovadoras y creativas que posibiliten un mayor acompañamiento a estudiantes en el proceso de aprendizaje como las tutorías académicas, cursos remediales, actividades académicas interciclo; seguimiento y monitoreo al desempeño académico de los estudiantes con el fin de formular estrategias de mejora en los procesos de aprendizaje; también se incorporaron nuevas estrategias para la construcción de los silabos por asignatura y la incorporación de la evaluación secuencial durante el período académico.

Respecto a los registros reprobados, en riesgo moderado y alto riesgo, presentan una ligera variación tendiente a la baja, en comparación con el periodo 49.

Tabla 2 Comparativo de registros perdido a mitad de ciclo académico rediseños y carreras nuevas

	Período 49	Porcentaje	Período 51	Diferencia	Porcentaje
Registros totales	3.161		15.823	12.662	500,56
Registros con nota 0	348	11,00	871	523	5,50
Registros reprobados (1 -21)	69	2,18	310	241	1,96
Registros con alto riesgo (22 -29)	316	10,00	1.421	1.105	8,98
Registros con riesgo moderado (30 -35)	771	24,39	3.765	2.994	18,92

Ahora bien, con respecto a las mallas de rediseño y carreras nuevas, los datos presentan un aumento del 500,56%; y esto obedece a que la oferta de dichas carreras comenzó a partir del periodo 49. Aun así, se puede evidenciar una disminución entre los porcentajes que presentaba el riesgo académico y el número de registros reprobados, respecto a los proyectos anteriores en los mismos niveles.

El comparativo de registros reprobados y en riesgo de reprobación, permite evidenciar cómo se ha ido disminuyendo los registros de pérdida desde el periodo 49 al 51, en función de los rangos de calificaciones, lo que nos ha permitido mejorar la promoción de nuestros estudiantes a los niveles superiores.

Estos resultados son producto de un monitoreo permanente a mitad del semestre por parte de la coordinación académica de la Sede Quito, así como reuniones con las direcciones y consejos de carrera, quienes han tomado iniciativas para bajar los índices de repitencia y mejorar los logros de aprendizaje.

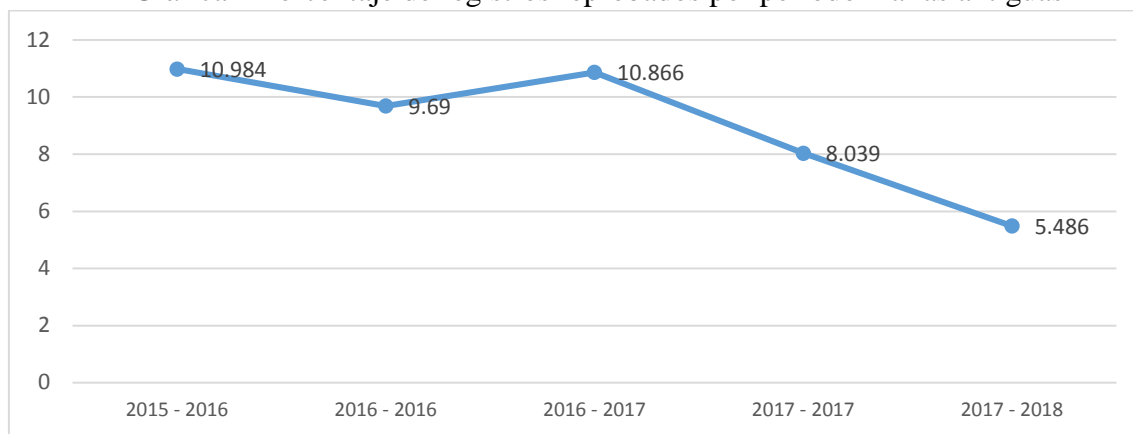
3.3 Socialización de resultados con instancias académicas de la Sede Quito.

Con esta información se convocó a los Directores y Jefes de Área Curricular para informarles sobre los resultados de las evaluaciones inter ciclo y establecer algunas tareas como identificar a los docentes que no evaluaron conforme a los parámetros establecidos con el fin de organizar procesos de tutorías académicas por asignatura y planificar evaluaciones remediales, de acuerdo a lo que establece el documento “*Guía de Referencia para la Evaluación de Aprendizajes para el Nivel de Grado*” que aplica a estudiantes nuevos y estudiantes de anterior matrícula (de segundo nivel en adelante), donde se define el sistema de recuperación según cada caso y otros referentes previos para los estudiantes en alto riesgo académico.

Esto ha permitido planificar el acompañamiento a los docentes para la revisión y programación de las evaluaciones del segundo ciclo y del examen final.

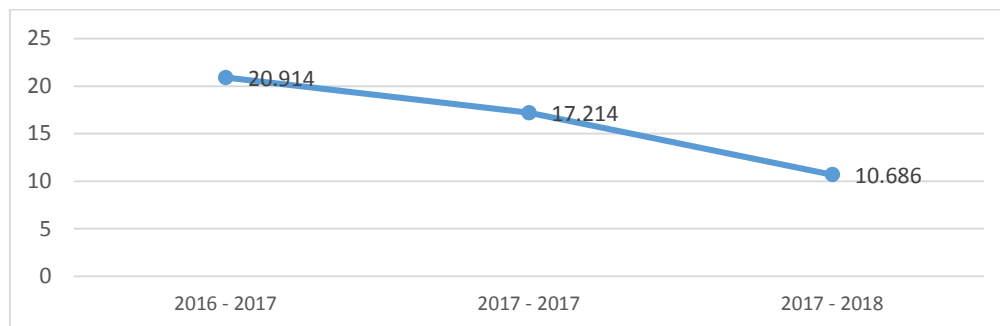
Posterior al proceso de acompañamiento a los docentes para la planificación de los exámenes de fin de ciclo y aplicar las evaluaciones remediales, se obtuvieron los siguientes resultados respecto a los índices de aprobación de asignaturas:

Gráfica 1 Porcentaje de registros reprobados por período mallas antiguas



En cuanto al porcentaje de registros reprobados del periodo 49 al periodo 51, se evidencia una disminución del 50.40% lo que equivale un paso de 10,866 de registros del periodo 49 a 5,486 en el periodo 51. En términos de registros, se mantiene la tendencia a la baja en relación con los periodos anteriores.

Gráfica 2 Porcentaje de registros reprobados por período rediseños y carreras nueva



En cuanto a los proyectos de rediseño y carreras nuevas, igualmente, vemos una disminución del 51,09% en relación con los porcentajes de registros reprobados; esto implica, el paso 20.914 registros del periodo 49 a 10.686 registros en el periodo 51.

3.4 Jornada de capacitación docente semestral

Las actividades de capacitación docente planificadas semestralmente desde el período 49 se concentraron en las siguientes temáticas:

- Uso de herramientas digitales para procesos de enseñanza aprendizaje,
- Evaluación del proceso de aprendizaje basado en resultados,
- Aprendizaje basado en problemas,
- Estilos de aprendizaje y Técnicas y estrategias didácticas para la formación de profesionales.

Con estos cursos se pretende mejorar la didáctica universitaria en todos sus campos, en función de fortalecer los resultados de aprendizaje de nuestros destinatarios. Además, por iniciativa de algunas carreras se han efectuado cursos con la misma finalidad.

3.5 Conformación de los Claustros Docentes

Desde el período 50, se ha motivado a Directoras y Directores de Carrera a trabajar en conjunto con sus Consejos para la organización de equipos de trabajo entre los docentes que imparten cátedra en sus carreras y entre carreras de la misma Área de Conocimiento.

Actualmente, en la sede existen 19 claustros docentes, con los cuales se busca fortalecer las competencias técnico – pedagógicas del profesorado ya que planifica, coordina y evalúa las actividades académicas de las cátedras por cada eje curricular del pensum de estudios. Adicionalmente brinda a los estudiantes espacios de aprendizaje a través de las tutorías que involucran la participación de todos los docentes miembros del claustro y no únicamente al docente asignado al grupo de cátedra donde el estudiante está matriculado. Esto garantiza mayor flexibilidad en tiempo, espacio y metodología para facilitar los aprendizajes de los alumnos.

4. Conclusiones

El acompañamiento a docentes en el desarrollo de los procesos evaluativos para mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes de la UPS-Sede Quito, ha permitido

profundizar el enfoque de innovación pedagógica en el campo de la evaluación y de los aprendizajes, de tal forma que las buenas evaluaciones de los estudiantes se correspondan buenos resultados de aprendizaje.

Los resultados demandan el constante monitoreo, en los siguientes períodos académicos, de los resultados de las evaluaciones de los primeros niveles de todas las carreras donde se concentren los mayores porcentajes de registros reprobados. Así como en la identificación de las asignaturas con un porcentaje de reprobación superior al 40% en todas las carreras.

Es necesario continuar con la estructura de la evaluación propuesta en la cual los exámenes con base a reactivos no superen los 10 puntos, incluyendo actividades de resolución de problemas, actividades prácticas de aplicación o experimentación y evaluar los aprendizajes autónomos, prácticos y colaborativos con rúbricas que permitan a los y las estudiantes tener claridad sobre los resultados de aprendizaje esperados, en relación con los cuales son evaluados.

5. Bibliografía

Consejo de Educación Superior del Ecuador (2016), Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil, RPC-SO-29-No.489-2016, Quito-Ecuador. Recuperado el 24 de Julio de 2018, de

http://desa.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=303&limitstart=40.

González, M.; Cabrera, L.; Álvarez, P. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. Revista electrónica Relieve. Vol. 12, No 2. Recuperado el 12 de octubre de 2018, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.

Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. un manual práctico. Cork: UCC, HEA, NDP.

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Registro Oficial del Ecuador (2018), Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador, N°297, Talleres Gráficos Editora Nacional, Quito-Ecuador.

Universidad Politécnica Salesiana (2018). Reglamento Interno de Régimen Académico Codificado, Resolución N° 037-02-2018-02-21, 21 de febrero de 2018, Cuenca-Ecuador. Recuperado el 24 de Julio de 2018, de <https://www.ups.edu.ec/documents/10184/20986/Reglamento+Interno+de+R%C3%A9gimen+Acad%C3%A9mico+UPS/a286d0c8-bb71-4b03-a0d9-d841ea2dbfb1>

Zumárraga, M. R., Castro, M. I., Romero, J. C., Escobar, P., Boada, M. J., Armas, R., Luzuriaga, J., y Gonzáles, Y. (2017). Medición de intereses profesionales en estudiantes universitarios y un abordaje exploratorio de su relación con el desempeño académico. Congresos CLABES, VII. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1621/2358>

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



EL PAPEL DE LAS VARIABLES ORGANIZACIONALES EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS BÁSICAS

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

Valenzuela Schnettler, Pablo

Universidad Tecnológica de Chile INACAP

pvalenzuelas@inacap.cl;

Salinas García, Carla

Universidad Tecnológica de Chile INACAP

csalinasg@inacap.cl

Resumen. El estudio se enfoca en la relevancia de las variables organizacionales como posibles factores que influyen en el rendimiento final de los alumnos de una institución de educación superior chilena en asignaturas de las áreas de matemática, física y química. Los factores organizacionales o también llamados factores institucionales son aquellos elementos que condicionan el espacio donde se desenvuelve la actividad académica asociados a las actividades de gestión de las instituciones educativas abarcan características estructurales y funcionales propias de cada institución, donde destacan, entre otros aspectos, los horarios de los cursos y la planificación de evaluaciones. Se recabaron datos de más de 120.000 alumnos que cursaron este tipo de asignaturas entre los años 2013 y 2015. Los resultados de un análisis de regresión logística reflejan que la programación de horarios de clases, el número de evaluaciones de la asignatura, el nivel de asistencia de los alumnos y el resultado de la primera evaluación del semestre, son factores que afectan la probabilidad de que el alumno repruebe o no la asignatura cursada. Los resultados del estudio muestran que las variables organizacionales tienen un efecto importante en el desempeño académico de los alumnos. En ese sentido, es de suma relevancia la distribución de los contenidos de cada asignatura y la designación de horarios de éstas, evaluándose la arista operacional, pero no debe olvidarse que estas decisiones impactan en el desempeño del estudiante. Adicionalmente, se desprende la relevancia de la asistencia a clases en el desempeño y, por consiguiente, las estrategias que deben generarse con el fin de fomentar la asistencia a clases y evaluaciones por parte de los alumnos. Teniendo en cuenta que las asignaturas de ciencias son las que presentan siempre una mayor reprobación, los resultados obtenidos son fácilmente extrapolables ya que todas las instituciones de educación superior se enfrentan a la planificación académica. Teniendo

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

la evidencia empírica y los impactos obtenidos a través de la metodología estadística utilizada en este estudio, se pueden priorizar estrategias que ayuden al rendimiento de los estudiantes y, en consecuencia, al control del abandono

Descriptor o Palabras Clave: Desempeño Académico, Factores Organizacionales, Planificación Académica, Regresión Logística.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PANAMEÑAS ENCAMINADAS A REDUCIR LAS TASAS DE ABANDONO ESTUDIANTIL

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

Bieberach Melgar, Rebeca
Universidad Tecnológica de Panamá (UTP)
rebeca.bieberach@utp.ac.pa

Resumen. El trabajo reporta las prácticas encaminadas a reducir las tasas de abandono estudiantil en 21 de las 24 universidades panameñas que, en la primera convocatoria, fueron acreditadas institucionalmente por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), en el período 2012-2014. Se presenta una revisión de las teorías y modelos de retención y persistencia estudiantil elaborada por Torres Guevara (2012) a partir de los trabajos de Himmel (2002) y Donoso y Schiefelbein (2007); la situación del abandono universitario en Panamá; la conceptualización de la política educativa; identificación de las causas de deserción; análisis de las políticas y estrategias utilizadas por las universidades oficiales y particulares acreditadas para incrementar la retención de los estudiantes. Se analizan los modelos educativos y la información de las páginas web respecto a la información de estrategias de retención estudiantil. Mediante la aplicación de una encuesta a las autoridades y funcionarios universitarios vinculados a los procesos de retención, se recogió información sobre características de la universidad; tasas y tipos de deserción; políticas de retención; sistemas de información; costos de la deserción y tipo de estrategias académicas, financieras, psicológicas y de gestión universitaria orientadas a la retención. Los resultados apuntan a la ausencia de una política pública nacional que fomente la retención de los estudiantes tanto en las universidades oficiales como particulares. Como causas de abandono destacan los problemas económicos, seguidos del bajo nivel académico de los estudiantes de primer ingreso y la falta de información al elegir una carrera. Las dificultades de integración, adaptación académica y social del estudiante y las debilidades de la metodología de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes también son considerados en las causas. Los modelos educativos de las universidades no mencionan el tema y las páginas web no relevan las estrategias al alcance de los estudiantes para prevenir o reducir el abandono. Para el caso de Panamá, se analiza la situación y se ofrecen recomendaciones que pueden ser concretadas a través del Ministerio de Educación (MEDUCA), el Consejo de Rectores de Panamá (CRP) y las universidades.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Prácticas, Políticas de Retención.

I. Introducción

Aunque no todo lo público se expresa en políticas públicas, sin lugar a dudas, éstas son consideradas el mecanismo válido para interactuar con el sector público al analizar las problemáticas y plantear estrategias operativas para darles respuesta. Este es el caso de la deserción universitaria, reconocida como un fenómeno que resta la capacidad de desarrollo de los países y que, cada vez y con mayor frecuencia, concita el interés de muchos actores políticos y sociales por cuanto es un resultado de la eficiencia, eficacia y efectividad académica de las Instituciones de Educación Superior (IES).

El abandono de las IES genera preocupación en los organismos internacionales, en los sistemas educativos de los países y en las propias universidades, algunas de las cuales responden con investigaciones que desembocan en propuestas de análisis, sin que todavía se encuentre una solución al problema. Tales propuestas se encuentran de forma esporádica en documentos, en una etapa exploratoria o descriptiva de investigación, o se reducen a colecciones de datos sin que se disponga de un mecanismo que permita su análisis y por tanto su concreción en políticas educativas.

Cada país produce sus propios datos con variados marcos conceptuales y, en consecuencia, los resultados son diferentes, aunque teniendo preocupaciones comunes como son los costos y la pérdida de oportunidad de crecimiento personal y de contribución social, tal como se aprecia en el reporte de cinco mil estudiantes que se estima desertan anualmente de la Universidad de Panamá (2010) de un total de un poco más de cincuenta mil. Preocupa porque los costos de la deserción universitaria son un indicador relevante en la medida en que reflejan el grado de eficiencia de las políticas institucionales, aunque, en más de un caso, se atribuyen las causas al ámbito individual del desertor evidenciando que, aunque logren ingresar en las IES, con o sin pruebas, no alcancen un título universitario. Por lo general se considera que la deserción obedece a problemas personales intrínsecos al estudiante que pueden ser de tipo psicológico o de capacidad mental, interés, motivación, presiones académicas, económicas o laborales.

Paulatinamente y de manera sostenida se está prestando atención a la deserción, problemática que está siendo incluida en las agendas de las IES y del gobierno, siendo además considerada en los procesos de Acreditación de las universidades y de las carreras y programas.

Pareciera ser que la educación universitaria no resulta atractiva por cuanto no contribuye a resolver la situación laboral de forma inmediata, sino que se requieren varios años de estudio y luego enfrentarse a la incertidumbre de lograr insertarse en el mercado laboral y poder realizarse como persona y profesional que aporta a los sistemas de producción y consumo.

Los altos costos económicos de los estudios universitarios y la baja capacidad de pago de las familias son un factor de gran peso que afecta el derecho a la educación que tiene cada ciudadano, pero no es el único. Las deficiencias de formación con las que el estudiante de secundaria llega a la universidad, la falta de orientación para decidir por una determinada carrera, también tienen que ser valorados. El nivel de deserción universitaria constituye uno de los indicadores de la Gestión Universitaria, a la que, de cierta forma se busca solución mediante cursos de nivelación, tutorías, becas, incentivos y ayudas económicas.

Por otro lado, la alta demanda para ingresar a las universidades desplaza la preocupación por la deserción debido a que la oferta existente no es suficiente para dar respuesta, ni desde la óptica de las universidades oficiales, ni desde las universidades particulares. Estas últimas resienten más la deserción considerando los compromisos económicos y sociales a los que deben responder para mantenerse en la competencia.

Rojas (2009) señala que el fenómeno que más parece incidir de acuerdo a las múltiples fuentes documentales, tanto nacionales como internacionales, está íntimamente ligado al fenómeno del rendimiento académico en sus dos acepciones corrientes: las IES reglamentan el tema del bajo rendimiento de manera autónoma pero la mayoría de ellas sancionan el bajo oficio del estudiante con la pérdida del cupo; por otra parte, no rendir adecuadamente en los estudios parece ser la motivación intrínseca en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios de manera voluntaria, ello asociado a diferentes justificaciones en un abanico amplio de causas que conllevan a dicha decisión: modelos pedagógicos y de evaluación de las IES inadecuados, planes de estudio que no cumplen las expectativas del educando y excesiva rigidez en la manera de conducir la academia, estilos docentes y administrativos poco amistosos según las expectativas personales del estudiante y un brusco choque para el individuo en el tránsito de la educación secundaria a la universitaria (p.82).

Si bien hasta hace poco no se prestaba atención como campo de investigación, la tendencia ha ido cambiando y hoy las universidades muestran mayor interés en el fenómeno de la deserción de los estudiantes por cuanto el tema de la acreditación de carreras y programas requiere disponer de información relevante sobre diversos aspectos de la gestión académica que aluden a la eficiencia y a la eficacia de ella. Se forma el recurso humano para que en su ejercicio profesional contribuya directamente al desarrollo del país, a la realización de la persona y a la mejora de su calidad de vida, lo que no está ocurriendo como se espera.

Rojas (2009) señala que las estadísticas para Latinoamérica muestran la deserción en países como Guatemala (82%), Uruguay (72%) y Bolivia (73%) que presentan los índices más altos de deserción estudiantil, seguidos de Brasil (59%), Chile (54%), Costa Rica (54%) y México (53%) y en Colombia la deserción estudiantil para el año 2003 por cohortes fue de 51,6%, mientras que en el 2006 esta cifra se redujo al 47,5% (p. 84).

Un estudio del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2006) sobre la tasa de deserción y eficiencia terminal para la carrera de Medicina basado en el seguimiento de cohortes de las universidades públicas en algunos países de América Latina señala un promedio de deserción de 32.1% desglosados de la siguiente manera: Chile de 8.0%; Cuba 10.9%; Paraguay 13.9%; Guatemala 34.5%; República Dominicana 38.6%; México 40.0%; Bolivia 42.0%; Panamá 50.0% y Honduras 50.9%.

El Informe Nacional de Educación Superior en Panamá (2005) señala que aproximadamente el 63% de los estudiantes de la Universidad de Panamá y el 50% de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Panamá aprobaban los exámenes de ingreso. Datos más recientes (2016) señalan que del 50% que ingresa, solo la mitad consigue avanzar en los dos primeros años y de ellos solamente un 50% consigue titularse, lo que equivale a un 12.5% de los que ingresaron.

La Ley 52 de 26 de junio de 2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria que deroga la Ley

30 de 2006, abre y valida un espacio técnico político para regular y asegurar la calidad de las instituciones y programas de las universidades panameñas. Como se señala en el documento de Propuesta de Políticas Universitarias del CRP (2015) “con este paso, se ha logrado comprometer a las universidades en la búsqueda de una mejora de sus debilidades, a fin de ofrecer un servicio con equidad, pertinencia y eficiencia a la sociedad panameña” (p.6).

Uno de los temas que debe abordar la universidad para concretar el discurso de mejora de las debilidades es el problema de la deserción universitaria reconociendo que son muchos los factores que contribuyen a ella y que han sido estudiados por países como Colombia, Chile, Uruguay, pero, en el caso de Panamá, es poca la información disponible sobre quiénes son los desertores y las causas y más aún cuando se trata de estrategias y políticas de retención y su impacto sobre su disminución.

Argumentos como el hecho de que la tasa de graduación es uno de los indicadores de calidad de la gestión más importante de las universidades; el que la retención es uno de los indicadores incluidos por las agencias acreditadoras como relevante en la gestión académica universitaria; el retraso del graduado universitario para entrar al mercado laboral por la larga duración de los estudios de grado y la deserción durante los mismos, sumado a que se generan mayores costos a los estudiantes y gastos extras a las universidades con el consiguiente aumento de los costos sociales y económicos, es por lo que las universidades deben contar con políticas expresas de retención universitaria y con los instrumentos que le permitan valorar su efectividad. Pero ello no es posible si no se cuenta con una línea base de lo que están haciendo las IES para retener a la población estudiantil y a partir de allí, trabajar sobre una política pública de retención estudiantil.

Como señala Lahera (2008), una política pública de calidad corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; dichos cursos de acción o de información son desarrollados por el sector público y frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, pero también instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, así como la previsión de sus resultados (p. 4).

II. Objetivo General

Contar con una línea base construida a partir de las prácticas de retención de las IES con el fin orientar a decisores de política educativa para disminuir las tasas de deserción.

III. Objetivos Específicos

1. Identificar las causas de la deserción estudiantil en las universidades panameñas acreditadas.
2. Analizar las políticas y estrategias utilizadas por las universidades panameñas en materia de retención estudiantil.
3. Valorar las consecuencias socioeconómicas del problema de deserción mediante su incidencia en la institución universitaria y en el estudiante.
4. Fundamentar el diseño e implementación de Políticas de Retención que contribuyan al desarrollo académico de las universidades.

IV. Metodología

Se identificaron las 24 universidades inscritas en el CRP y/o en la Asociación de Universidades Particulares de Panamá (AUPPA), que se sometieron y recibieron la

acreditación institucional con el CONEAUPA, entre el 2012 y el 2014. Se envió nota a los Rectores y con su anuencia, se aplicó una encuesta a las autoridades y funcionarios universitarios vinculados a los procesos de retención estudiantil en 21 de ellas (87.5%). Una universidad oficial y dos particulares no contestaron la encuesta. Dos de ellas indicaron que estaban en proceso de reorganización interna y una no respondió a pesar del seguimiento. Se utilizó el contenido de la encuesta web preparada por el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile en agosto del 2008, con ligeras modificaciones en el lenguaje, la cual fue validada en enero del 2014 y aplicada entre enero y abril de ese año. Se revisaron las páginas web de las 21 universidades y su Modelo Educativo buscando información sobre estrategias de retención estudiantil, información que en algunos casos fue apoyada mediante conversaciones con Rectores. Se capturó la información en Excel y se elaboraron tablas y figuras realizando un análisis cuali cuantitativo. La investigación se manejó como exploratoria por tratarse de información que se recoge por primera vez y se analiza de manera conjunta.

V. Resultados

Del total de 21 universidades, 4 son oficiales y 17 son particulares. La más antigua es la Universidad de Panamá, creada en el año de 1935 y las más recientes son dos universidades particulares creadas en el año 2005. Once de las 21 universidades están afiliadas al CRP; cuatro solamente a la AUPPA; cuatro pertenecen al CRP y a la AUPPA y dos no están afiliadas a ningún organismo. Diez universidades cuentan con menos de 1,000 estudiantes y dos tienen más de 20 mil, ambas son universidades oficiales; cuatro tienen entre 1,000 y 5,000 estudiantes y cinco entre 5,001 y 10,000 estudiantes. Cuatro de las universidades refieren una tasa de deserción de 45%; 12 indican que la misma está entre 16 y 35% y 5 señalan que es menos del 15%.

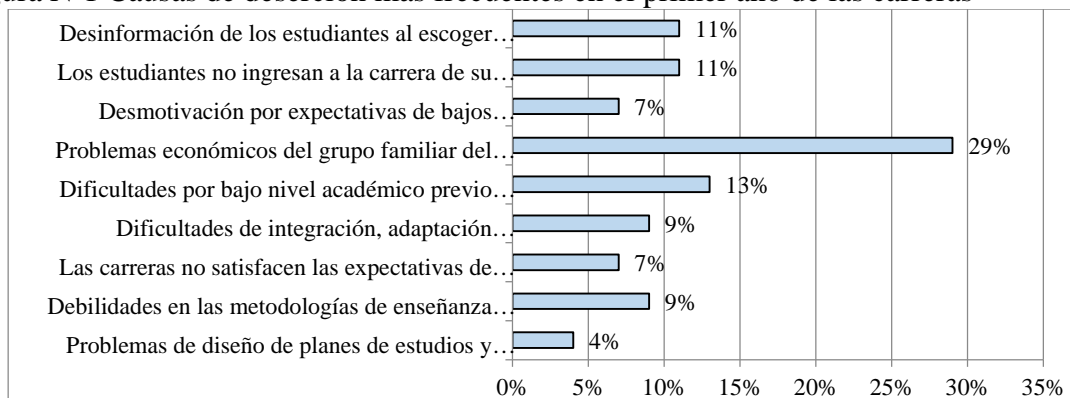
Causas de deserción

Al comparar la tasa de deserción promedio al término del primer año de los estudiantes que ingresaron en el 2012 en comparación con los años anteriores, 8 universidades (38%) consideran que se mantiene igual; 6 universidades (29%) consideran que fue inferior y 7 (33%) de las universidades manifestaron desconocer la información. Diez universidades (48%) afirman que los varones abandonan con mayor frecuencia los estudios; cinco (24%) indican que las mujeres; tres (14%) consideran que no hay diferencia entre géneros, mientras que tres (14%) de las universidades desconocen la información. Solamente siete universidades (33%) realizan estudios formales sobre las causas de deserción en todas las carreras; tres (14.3%) señalan que se realizan estudios en más del 50% de las carreras, pero no en todas, lo que da un total de 47%, cantidad similar al 48% (6) que señalan que se han realizado algunas acciones o cuatro universidades que no se realizan tales estudios.

El 67% de las universidades (14) señalan que cuentan con información oficial sobre las principales causas de deserción entre los estudiantes de primer año de la universidad, mientras que un 34% (7) informan que no disponen de esta información. En función de los estudios que realiza la universidad, 8 universidades (38%) indican que la mayor causa de deserción es el abandono de los estudios para retomarlos posteriormente, seguida del abandono por se, el cambio de carrera dentro de la misma universidad y el cambio de carrera

en otra universidad con el mismo porcentaje (19%). Solamente una universidad (5%) reportó el cambio de universidad para estudiar la misma carrera.

Figura N°1 Causas de deserción más frecuentes en el primer año de las carreras



Fuente: Encuestas aplicadas a 21 universidades acreditadas institucionalmente con el CONEAUPA, 2014.

La Figura N°1 evidencia que el 29% de las universidades (13) indican como causa de deserción los problemas económicos; seguida de las dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad. Un 57% de las universidades (12) consideran que las causas de abandono son diferentes entre las universidades estatales y particulares; un 19% consideran que son similares (4) y tres universidades (14%) no pudieron dar una respuesta.

Políticas de retención.

Las universidades realizan acciones para evitar la deserción, pero no de forma sistemática lo que se corresponde con el reporte de la ausencia de políticas escritas por parte de diez universidades (48%), aunque nueve de ellas (43%) señalan que existe un documento escrito y dos indican que no existen políticas de retención estudiantil (9%). El 48% de las universidades (10) señalan que no existe un Comité institucional para monitorear las políticas de retención. Un 43% de las universidades (9) afirman que si existe mientras que un 9% no saben si existen un Comité de monitoreo del cumplimiento de las políticas de retención. Un 24% de las universidades (5) reportan que ocasionalmente presentan un informe de cumplimiento de las políticas, mientras que un 19% (4) señalan que no se presentan y un 9% (2) no lo saben. Solamente 4 universidades (19%) refieren que presentan este informe cuatrimestralmente. De lo anterior se deduce que no es una práctica generalizada el disponer de un documento escrito de políticas de retención, el seguimiento de su cumplimiento o la presentación periódica de los informes que se producen.

Sistemas de información

Doce universidades (43%) indican que los sistemas de información de registro de estudiantes no son oportunos, confiables ni están actualizados a nivel de toda la universidad y 52% señalan que lo que existe no está bien integrado con los sistemas de gestión de alumnos, académica y financiera.

Costo económico de la deserción

El 43% de las universidades indica que no se ha estimado el costo económico de la deserción de los estudiantes de primer año; el 33% señala que si se han estimado y un 24% desconoce esta acción. Un 52% manifestó no disponer de esta información.

Estrategias de retención

Se plantearon veintiséis estrategias académicas; diez financieras; siete psicológicas y dieciocho de gestión universitaria. Estrategias académicas como el programa de inducción para estudiantes de primer ingreso, acceso al perfil de egreso de la carrera impreso o en web, acceso al plan de estudios de la carrera impreso o en web son realizadas por el 100% de las universidades. Cabe señalar que las mismas están incluidas en la matriz de evaluación para la Acreditación con el CONEAUPA y son de obligatorio cumplimiento. Once universidades (52%) manifiestan que existe un sistema de monitoreo y retroalimentación temprana de los estudiantes para identificar sus debilidades mientras que diez (48%) manifiestan que tal sistema no existe. Los mismos porcentajes de respuesta se encuentran en la estrategia de talleres de métodos y hábitos de estudio. La estrategia de acompañamiento individual del estudiante mediante tutorías para potenciar las condiciones académicas es realizada once universidades (52%), mientras que nueve (43%) señalan que la misma no se lleva a cabo y una (5%) no sabe si la misma existe en su universidad. Un 57% indica que las monitorías de los estudiantes no se llevan a cabo.

Un total de veinte universidades (95%) ofrece becas o descuentos como política de mercadeo que se mantiene a lo largo de la carrera condicionado a que el estudiante no interrumpa los estudios y obtenga el índice mínimo de aprobación. En el caso de estudiantes que ya han cursado una carrera en la universidad, ésta le ofrece una beca o un descuento en una segunda carrera (81%). Diecinueve universidades (90%) ofrecen becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos, con lo cual refuerzan las estrategias académicas, la vinculación y el sentimiento de pertenencia del estudiante, mientras que dieciséis (76%) ofrecen descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o por cooperación extranjera. Dieciocho universidades (86%) realizan acuerdos sindicales, con cooperativas de profesionales y con empleados de determinadas empresas a quienes en un les ofrecen descuentos en las matrículas.

Nueve universidades (43%) cuentan con programas de detección y manejo de la salud mental de los estudiantes y programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana. Un 57% de ellas carecen de estrategias psicológicas.

Las estrategias de gestión comprenden servicios de inducción y orientación, monitoreo y seguimiento, alimentación, salud, extensión, movilidad entre otros, pero también incluyen la inducción a los profesores nuevos y la actualización de la planta docente respecto de nuevas metodologías y estrategias. Las 21 universidades (100%) encuestadas evalúa a los docentes en relación al cumplimiento del programa, a las metodologías utilizadas y a la evaluación y diversifica sus ofertas curriculares educativas; veinte (95%) forma a los docentes en el uso de las TIC's; dieciocho (86%) propugna por ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje mientras que diecisiete (81%) forma a sus docentes en metodologías innovadoras y éstos participan en los programas de inducción al inicio de cada período académico.

Modelo Educativo y páginas web.

Ni en los modelos educativos, ni en las páginas web de las universidades se encuentra referencia o información sobre estrategias que apunten a la retención estudiantil. Esta revisión se realizó en el 2015 y en el 2017, sin observarse cambios en los mismos. Las páginas web, como recurso, no son aprovechadas para incentivar su uso como estrategia de vinculación con la comunidad educativa sino para ofrecer, generalmente, información puntual sobre las carreras o programas.

Conclusiones

Se carece de una política pública nacional orientada a fomentar la retención de estudiantes en la ES. Son las propias universidades las que establecen acciones y asignan recursos para el funcionamiento de programas y beneficios para los estudiantes que, en el caso de las particulares, debe ser incentivado.

La deserción universitaria es un problema generalizado, que se presenta en universidades estatales y particulares, con costos sociales, además de privados, que justifican acciones de políticas públicas que tiendan a su disminución. Aunque las universidades no han logrado contabilizar los costos, no se duda de que la pérdida sea cuantiosa por sus implicancias en el desarrollo del capital humano avanzado, en especial del proveniente de los sectores más vulnerables los cuales requieren de políticas efectivas dirigidas a corregir las inequidades.

Las universidades coinciden en que la mayor incidencia en retención estudiantil está dada por las estrategias financieras (62%), seguida de las de gestión (57%), las académicas (48%) y en último lugar, las psicológicas (38%). Reconocen que la deserción estudiantil es un problema. En este sentido, es importante señalar que, a diciembre del 2017, de las 24 universidades acreditadas el 46% (11) de ellas han incluido en sus Planes de Mejora proyectos relacionados con retención estudiantil incorporando estrategias académicas, psicológicas, financieras y de gestión universitaria.

Recomendaciones

Las universidades deben diseñar y establecer expresamente las políticas de retención para desarrollarlas en un plan que se articule con los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) estableciendo el presupuesto que permita su concreción.

Debido a la carencia de información actualizada y oportuna, se hace necesario incentivar, mediante un fondo concursable concedido por el MEDUCA o la Secretaria de Ciencia Tecnología e Innovación (SENACYT), la investigación (aplicada) sobre causas de deserción y el impacto de las estrategias de retención, la realización de eventos y la divulgación de resultados, actividades que pueden coordinarse a través del CRP, lo que incluiría análisis de eficiencia interna y eficiencia externa en particular, cálculos de tasas de deserción, tiempos de titulación, tasas de graduación, seguimiento de egresados en el mercado laboral, entre otros.

Continuar con los procesos de autoevaluación con fines de mejora y acreditación de carreras lo que constituye una buena práctica contra el abandono en las IES. Cuando existen políticas, es posible identificar las debilidades en su aplicación y en los mecanismos diseñados para este fin.

Desarrollar un catálogo de estrategias de retención que sirva de orientación a las universidades y que les permita diseñar modelos de evaluación de su efectividad, lo que pudiera concretarse a través del CRP como una tarea dentro de la Comisión de Gestión de Calidad.

Proponer a las Facultades de Ingeniería de Sistemas, el desarrollo de un sistema sencillo que pueda ser utilizado por las universidades para la captura de la información sobre matrícula y deserción entre otros aspectos que provea información clara, oportuna y válida para el desarrollo de políticas y estrategias encaminadas a incrementar la retención y conseguir mayores tasas de graduación.

Referencias.

- Castillo, Noemí (2015). Informe Nacional de Educación Superior de Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá.
- Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile en agosto del 2008. Informe final de Estudio sobre causas de deserción universitaria. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- CINDA (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Colección Gestión Universitaria. Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas. <https://www.cinda.cl/.../Repitencia%20y%20Deserción%20Universitaria%20en%20A...>
- Colombia Aprende. Portafolio de estrategias para reducir la deserción. www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-307714_recurso_2.pdf
- CONEAUPA (2012). Matriz de Evaluación y Acreditación Institucional Universitaria por Factores. Modificado según Resolución N0.32 del 20 de diciembre de 2012.
- Consejo de Rectores de Panamá (2015). Propuesta de Políticas Universitarias del Consejo de Rectores de Panamá.
- Durán-Aponte, Emilse y Pujol, Lydya (2013). Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. Universidad Simón Bolívar, Venezuela. www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm
- Lahera, Eugenio (2008). Del dicho al hecho. ¿Cómo implementar las políticas? Recuperado de www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/eb4caf_comoimplementarlaspoliticashera.pdf
- Ley 52 de 26 de junio de 2015 “Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá, y deroga la Ley 30 de junio de 2006. Gaceta Oficial Digital 27813-B del martes 30 de junio de 2015
- Rojas, Mauricio (2009). El abandono de los estudios: Deserción y Decepción de la Juventud. Universidad de Ibagué, Colombia. HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VI, Número 10, V4 (2009), pp. 75-94 www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319736384_13.pdf
- Universidad de Panamá. Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria – Observatorio Ocupacional (2011). Análisis de cohorte para el área de salud: deserción, rezago y eficiencia terminal al primer semestre del año 2000-2009. http://www.up.ac.pa/ftp/2010/d_planificacion/documentos/estudio_de_cohorte.pdf

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LA PREPARACIÓN PARA EL MUNDO LABORAL: UNA ESTRATEGIA PARA EL ABORDAJE DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL.

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

Becerra Rodríguez, Luisa Fernanda
Bejarano Arias, Liceth Rocío
Durán Niño, Hernán
Hurtado Moreno, Diana Yissed
Reyes Amaya, German Alberto
Fundación Universitaria los Libertadores
hernan.duran@libertadores.edu.co

Resumen. Los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2015) en el documento guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior, hace referencia a la implementación de servicios para el ingreso de los estudiantes al mundo laboral y estrechar los vínculos entre la institución y el sector productivo, contribuyendo exitosamente a la inserción profesional de los estudiantes.

La creciente vulnerabilidad socioeconómica se refleja en el nivel de ingresos familiares reportados por los estudiantes o su situación laboral, condiciones relacionadas con los retos que deben enfrentar las instituciones de educación superior. Por ende, la Fundación Universitaria Los Libertadores desde la Coordinación de Permanencia y Graduación Oportuna, diseñó e implementó el programa de preparación para el mundo laboral, con el fin de orientar al estudiante en la inserción profesional, como alternativa para contribuir en su formación integral, resolver sus limitaciones económicas y culminar con éxito su proyecto académico.

La metodología se enmarca desde el enfoque descriptivo y la sistematización de la experiencia de preparación para el mundo laboral implementada en la institución durante los periodos del 20172 y 20181. La estrategia está basada en el desarrollo de talleres de fortalecimiento académico, en donde se orienta a los estudiantes en su proyecto laboral y la planeación de marketing personal como un elemento diferenciador en el mercado empresarial. Además, de la implementación del objeto virtual de aprendizaje y trabajo individual con los estudiantes para la asesoría en temas relacionados con el diseño del curriculum vitae, la simulación del proceso de selección y técnicas de búsqueda de empleo.

Los resultados reflejan que el proceso de preparación para el mundo laboral es una oportunidad para ampliar el conocimiento profesional de los estudiantes, las capacidades necesarias para conseguir empleo y continuar con sus estudios universitarios. Se sugiere, realizar un acompañamiento al finalizar la estrategia para identificar posibles mejoras y medir su éxito, actualizar el objeto virtual de aprendizaje y adaptar el modelo de intervención en grupos reducidos.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción escolar, empleo estudiantil, ayuda educativa, educación para el desarrollo integral.

Introducción

La deserción estudiantil es un tema de especial interés para las Instituciones de educación superior, puesto que según el Ministerio de Educación Nacional (2009) la situación de desempleo para Latinoamérica y Colombia está cerca del 45.3%. Se ha identificado como una de las causas de deserción universitaria las dificultades económicas relacionadas con la pérdida o no obtención de una vinculación laboral. De la mano de lo anterior se resalta que cerca de la mitad de la población que ingresa a la educación superior proviene de familias con ingresos inferiores a los dos salarios mínimos (DANE, 2012). En consecuencia, se asume que uno de los principales componentes que inciden en la deserción estudiantil, es el económico. A partir de la problemática mencionada, autores como Ríos y Pineda (2014) han señalado la necesidad de vincular a la universidad como espacio de formación integral, el desarrollo de competencias y habilidades para facilitar en los estudiantes el ingreso al mundo laboral. De igual forma, la guía del Ministerio de Educación (2009) indica que las Unidades de Retención Estudiantil, deben atender los factores de riesgo económico teniendo en cuenta los lineamientos propuestos.

Para el caso de la Fundación Universitaria Los Libertadores, de acuerdo a los estadísticos arrojados desde el Sistema de Alertas Tempranas (SAT), entre los periodos académicos 2017-2 y 2018-1, de 1746 estudiantes caracterizados, cerca del 80% presentaron riesgo a nivel socioeconómico, entendido como: a) ingresos menores a dos salarios mínimos (42.5%) y b) pagan sus estudios principalmente a través de recursos propios (30.9%) y por medio de financiación (23.7%). A partir de la situación reflejada, la dirección de Bienestar Universitario a través de la Política de Bienestar Institucional (2017) define en su marco de funcionamiento la estrategia de mitigación del riesgo socioeconómico, desde la cual surge la estrategia de Preparación Para el Mundo Laboral (PPML), este se plantea como uno de los principales programas de apoyo de la Coordinación de Permanencia y Graduación Oportuna –PYGO– orientado a prevenir y mitigar la deserción relacionada con las variables socioeconómicas. Reconociendo el marco mencionado anteriormente, el objetivo del presente texto es documentar y sistematizar la experiencia del programa de PPML desarrollado en la Fundación Universitaria Los Libertadores, a fin de exponer sus principales características, logros y dificultades, con el ánimo de proponer alternativas que permitan a las diferentes Instituciones de Educación Superior adoptar experiencias significativas que aporten a la prevención de la deserción estudiantil asociada a variables socioeconómicas.

Preparación para el mundo laboral

Autores como Hagedorn (2005) describe la Retención Estudiantil, como la capacidad que tienen las instituciones de educación de mantener vinculados a los estudiantes, atacando las variables de deserción a lo largo de su proceso de formación, el cual inicia con la admisión y culmina con la finalización exitosa de la carrera.

El Ministerio de Educación Nacional (2010) expone que las variables de deserción son todas aquellas situaciones de riesgo económico que puedan interferir en el proceso educativo integral. Según un estudio realizado por el ICFES (2002) algunas de estas variables son: estrato social, situación laboral del estudiante y de sus padres, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno familiar, entorno macroeconómico del país.

Teniendo en cuenta la importancia de atacar las variables de la deserción, los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2011) y la OCDE (2004) se alude a la necesidad de hacer acompañamiento a los estudiantes en temas relacionados con su formación, las oportunidades laborales y el proyecto de vida del estudiante, favoreciendo el desarrollo social y económico del país. Por lo tanto, para el segundo semestre del 2014, en la Fundación Universitaria Los Libertadores, se plantea la necesidad de diseñar estrategias que le apuntan a solucionar las dificultades socioeconómicas de los estudiantes, por medio del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), intervenciones individuales y talleres de fortalecimiento en preparación para el mundo laboral.

Aspectos Metodológicos

El alcance del estudio es de carácter descriptivo con un enfoque mixto, según Pereira (2011), las investigaciones de corte mixto se han hecho muy útiles en diferentes campos, dentro de los cuales menciona el educativo, permitiendo potenciar la comprensión de los fenómenos de estudio. Por otro lado, los instrumentos de recolección de información son de carácter cuantitativo y cualitativo. El diseño es transeccional descriptivo y sistematización de la experiencia, con la aplicación del instrumento de encuesta y revisión bibliográfica. Las variables que se desarrollaron durante el estudio consistieron en preparación para el mundo laboral, la retención estudiantil y las determinantes socioeconómicas.

El procedimiento para el desarrollo del estudio consistió inicialmente en realizar una revisión bibliográfica, documentada en investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con el tema, así como la política pública que orienta la consolidación de estrategias para garantizar la permanencia en temas de preparación para el mundo laboral en el contexto universitario. De ahí, que se formulará el problema basado en describir la experiencia desarrollada por la Coordinación de Permanencia y Graduación Oportuna de la Fundación Universitaria Los Libertadores, basada en la percepción que tienen los estudiantes del programa en relación al impacto que este puede tener en la permanencia estudiantil, para finalmente contrastarlo con lo formulado desde el Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en instituciones, diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (2015).

En cuanto al instrumento, la encuesta de valoración de preparación para el mundo laboral presenta un formato de 15 preguntas de tipo abiertas y cerradas – categorizadas y de escala numérica, la formulación de las mismas, estaba orientada a: a) Identificar variables sociodemográficas de la población encuestada, b) valorar los servicios de preparación para el mundo laboral, c) Formular sugerencias. El instrumento fue validado por medio de un juicio de expertos interdisciplinar y para su aplicación se capacitó al personal acerca de los criterios éticos de la aplicación del instrumento, su objetivo y el procedimiento para su implementación. Los participantes del proceso de preparación para el mundo laboral durante los periodos 20172 y 20181 se caracterizaron por ser estudiantes hombres y mujeres de programas de pregrado. En total para la aplicación del instrumento se contó con la participación de 200 estudiantes, equivalente al 21.2% de la totalidad de los estudiantes que asistieron a alguna de las modalidades de atención en preparación para el mundo laboral, como: intervención individual, talleres grupales o por medio del objeto virtual de aprendizaje. El análisis de los datos se realizó con base en los resultados de las encuestas y su triangulación con las variables mencionadas.

Resultados

El Objeto Virtual de Aprendizaje en Preparación para el mundo laboral

El objeto virtual de aprendizaje está basado en la conceptualización de las capacidades requeridas en el mercado laboral, las habilidades prioritarias de marketing personal y las competencias basadas en la inteligencia emocional. Además de presentar alternativas y características de las hojas de vida, la estructura del proceso de selección, permitiéndole a los estudiantes acercarse a la elaboración de su currículum, la preparación de la entrevista de trabajo y los principales motores de búsqueda de empleo. La implementación del OVA se conformó por medio de la motivación y captación de los estudiantes que presentaban dificultades socioeconómicas y deseaban mejorar sus condiciones laborales, pero no contaban con los tiempos para asistir a sesiones presenciales, de manera que hacían su inscripción y desarrollo, por medio de plataformas digitales. Sin embargo, luego de socializar con otras dependencias de la institución, se logra crear vínculos con el área de prácticas, quienes lo implementan como parte de los contenidos básicos para cursar las prácticas profesionales.

Durante los periodos 20172 y 20181 se inscribieron 927 estudiantes, de los cuales 357 realizaron las actividades propuestas en la plataforma y 44 participaron en la implementación del instrumento “*Encuesta de valoración de preparación para el mundo laboral*”, el cual tenía como fin hacer un acercamiento a la percepción de impacto que tenían los estudiantes en relación a la plataforma. Las características de la población encuestada en su mayoría mujeres (59.1%), las facultades con mayor participación fueron la facultad de ciencias administrativas y contables y ciencias de la comunicación, (40.9%) respectivamente, mientras que las facultades de ingenierías, ciencias básicas y ciencias humanas y sociales obtuvieron un porcentaje de participación del 9,09% cada una. El rango de edad de los participantes en el 79,5% correspondían al rango entre los 21 a los 30 años y el 100% estudiaba en modalidad presencial. Ahora bien, en relación a la percepción que tenían los estudiantes respecto al objeto virtual de aprendizaje se evidenció que el 65.9% de los

estudiantes manifestaban que luego de realizar las actividades del OVA obtuvieron un aprendizaje del 25% o más., el 99.1% mencionó que desarrolló alguna de las habilidades blandas siendo la comunicación la habilidad con mayor incidencia (26.2%). El 70.4% manifestó como sugerencias, articular la herramienta pedagógica con la realidad laboral de los estudiantes, iniciar el proceso desde los primeros semestres, promocionar dentro del OVA las otras modalidades de apoyo al estudiante para la búsqueda de empleo como lo son el acompañamiento individual y los talleres grupales de fortalecimiento académico.

Intervención individual en Preparación para el mundo laboral

La Agencia de Desarrollo Local de Laviana (2013) hace referencia a la intervención individual en preparación para el mundo laboral como una orientación para encontrar empleo, en donde a partir del autorreflexión de las características profesionales y personales de la persona, se busca el mejor empleo en el mercado laboral optimizando al máximo los recursos del interesado. En la Coordinación de Permanencia y Graduación Oportuna el proceso de preparación para el mundo laboral genera espacios de orientación individual personalizada, para la búsqueda de empleo, por medio de cuatro momentos: primero, aplicación de pruebas psicotécnicas (se identifican competencias personales, profesionales y laborales para el trabajo en equipo y los habilita para conseguir empleo). En un segundo momento, se realiza la revisión y ajuste de la hoja de vida por medio del acompañamiento en su elaboración y de acuerdo con la composición de perfiles, organización de la información y ajustes pertinentes para una hoja de vida adecuada. Luego, se realiza la lectura de los resultados obtenidos en las pruebas, donde se revisan las actitudes, competencias, se identifican las variables personales y finalmente la simulación de entrevista en donde se validan competencias blandas y duras y se ofrecen herramientas a los estudiantes que le permiten conocer el proceso de entrevista y la aplicación a ofertas laborales.

En esta modalidad, recibieron intervención individual 141 estudiantes, de los cuales 66 participaron en el diligenciamiento de la encuesta: el 57.5% corresponden al género femenino, los rangos de edades en el 66,6% oscilaban entre los 21 y 30 años, el 71,2% se encuentra actualmente estudiando y el 96.9% estudia en la modalidad presencial. La facultad con mayor participación fue la de ciencias administrativas y contables (36.3%), seguida por la de ingeniería, ciencias básicas y ciencias de la comunicación (24.2% cada una). Con lo que refiere a la percepción que tenían los estudiantes encuestados de acuerdo a preparación para el mundo laboral, se concluye que el 97,5% de los estudiantes consideran que han desarrollado habilidades blandas, principalmente la comunicación (37,4%), la incidencia que puede tener la preparación para el mundo laboral en relación con superar las dificultades socioeconómicas que afectan la permanencia consiste en que el 35.2% puede ayudarle a compensar la dificultad de perder el empleo del estudiante o de un miembro de la familia y el 29.4% alude al significado de preparación para el mundo laboral en temas relacionados con la falta de recursos para el pago del semestre. Además, el 74.24% de los encuestados manifiestan haber avanzado en sus conocimientos relacionados en preparación para el mundo laboral en un 25% o más. Por otro lado, sugieren como importante las siguientes estrategias: el 21.2% refiere la necesidad de hacer seguimiento acerca de la efectividad de inserción al

mundo laboral, el 16.6% sugiere hacer adaptaciones a los horarios para realizar la atención a los estudiantes y el 12.2% sugiere la promoción del servicio.

Taller de fortalecimiento académico en Preparación para el mundo laboral (PPML)

La situación económica actual exige que cada vez más los estudiantes se vinculen de manera temprana al mundo laboral antes de terminar su formación académica. El proceso de PPML desarrollado de forma grupal contribuye a que los estudiantes conozcan el proceso de aplicación a una oferta, la elaboración de la hoja de vida y preparación previa para las entrevistas de trabajo. Inicialmente los talleres estaban diseñados para realizarse en una sesión, donde se socializaban las características de la hoja de vida, los errores frecuentes en las entrevistas de trabajo y los principales motores de búsqueda de empleo. Sin embargo, a partir de la articulación con otras dependencias de la universidad, se cambia la metodología para plantearse de forma dinámica, práctica y participativa, además, se realizan ejercicios para el fortalecimiento de las competencias blandas exigidas en el mundo laboral y el simulacro de entrevista de trabajo para la identificación de falencias en el momento de presentar una entrevista.

Para ilustrar mejor el panorama, se impactaron en esta modalidad a 441 estudiantes de los cuales 90 dieron respuesta a la encuesta, el 53.4% correspondía al género femenino, el 70% tenían edades entre los 15 y los 20 años, el 82.2% se encuentra actualmente estudiando y el 93.3% estudia en la modalidad presencial. Las facultades con mayor participación fueron: el 34.4% corresponde a la facultad de ciencias administrativas y contables, el 30% a la facultad de ingeniería y ciencias básicas, el 26.6% a la facultad de ciencias humanas y sociales. Por lo que refiere a la percepción de los estudiantes, las personas encuestadas evidencian el desarrollo de competencias blandas en comunicación 37.4%, organización 34.9%, trabajo en equipo 8.5% y pensamiento crítico 16.5%. También perciben que la formación en temas relacionados con inserción laboral les permite superar en el 40% la falta de recursos para el pago del semestre y el 25.5% la pérdida de empleo del estudiante o de un familiar y sugieren para mejorar los talleres, la continuación del proceso de inserción al mundo laboral (14.4%), realizar las actividades en los primeros semestres (12.2%), articulación con la vida real y profundizar en temas relacionados con la presentación de entrevistas (6.6% respectivamente) y mejorar la implementación didáctica del taller (5.5%). Para futuros estudios se sugiere realizar seguimiento de la población que al tomar el curso se encontraba en condición de desempleo, con el objetivo de medir el impacto de la estrategia en la vinculación al mundo laboral, así como de la continuidad en el proceso de formación académica.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados del estudio se considera importante definir e implementar una estrategia comunicacional haciendo uso de las redes sociales, masificando el servicio a todos los programas, especialmente a las facultades con poca participación en la atención en preparación para el mundo laboral e incluyendo la capacitación a los profesores consejeros, en relación a la importancia de la inserción laboral de los estudiantes, con el fin garantizar la

formación integral de la comunidad universitaria y mitigar las determinantes socioeconómicas que afectan la permanencia estudiantil. Además, aunque una de las recomendaciones realizadas consistió en la implementación de la estrategia durante los primeros semestres, es importante hacer una clasificación de acuerdo a las características de la población, en tanto los estudiantes de la jornada nocturna corresponden a estudiantes vinculados laboralmente mientras los de la jornada diurna, necesitan principalmente adaptarse a la vida universitaria antes de acercarse al mundo laboral.

También es necesario establecer un procedimiento para la aplicación de las actividades proyectadas desde PPML, teniendo en cuenta la aplicación del modelo de gestión planteado en la Guía para la implementación de la Educación Superior del modelo de gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil Institucional, formulado por el Ministerio de Educación Nacional, basado en la autoevaluación, la planeación, la ejecución y la verificación. De manera que se posibilite la documentación del proyecto, la generación de estrategias de seguimiento y la creación de mecanismos de medición para la efectividad del proceso, lo que se puede lograr por medio de la articulación con la producción documental relacionada con preparación para el mundo laboral.

Los estudiantes manifestaban como aspecto indispensable la continuación del proceso de PPML, por tanto, se formula la creación de un banco de ofertas laborales pensado desde las necesidades de los estudiantes en términos de flexibilidad de horarios, ubicación geográfica, permisos de estudio, contratos de aprendizaje, con el fin de que la consecución del empleo no afecte el éxito profesional y académico del estudiante. Desde esta perspectiva y con el objetivo de contribuir a la permanencia estudiantil, se planten dos categorías de búsqueda de empleo, la primera basada en la inmediatez o el nivel de necesidad socioeconómica del estudiante y la segunda categoría que le apueste a acercar al estudiante con su formación profesional, coadyuvando a su formación académica, la superación de dificultades socioeconómicas y creando un sentido de pertenencia institucional y adherencia a su carrera. Aunque la Guía del Ministerio de Educación Nacional formula la consolidación de preparación para el mundo laboral, como unidad transversal a las áreas institucionales, se debe garantizar que los procesos sean desarrollados por personas expertas en el área organizacional. Además, muchos de los planteamientos de la guía, formulan excelentes estrategias para la implementación de la estrategia de PPML, sin embargo, las instituciones de educación superior no cuentan con el capital humano, físico y tecnológico para atenderlas. Si bien es importante la articulación de las dependencias encargadas de las prácticas, egresados y las mismas facultades, no obstante, la cultura organizacional, las relaciones institucionales y hasta la planta física limitan dicha relación, para lo cual es indispensable que el Ministerio de educación nacional ofrezca a las instituciones de educación superior asesorías y consultorías relacionadas con el tema.

La actualización de estrategias en preparación para el mundo laboral debe ajustarse a las necesidades actuales del mercado laboral y a las competencias diferenciadoras que exige el mundo actual. Por lo tanto, se propone el diseño y ejecución de módulos de PPML basados en la inserción laboral, pero también en estrategias que permitan preparar a los estudiantes para mantener un empleo, ascender, optimizar sus finanzas personales, emprender y otros elementos que plantean la superación de dificultades socioeconómicas que afectan su

permanencia en la universidad, su adherencia a los programas profesionales y la culminación exitosa del plan académico de su carrera. Se debe agregar que los módulos se plantearían en diferentes franjas horarias y de intervención grupal lo que permite una mayor cobertura de los estudiantes y contar con diversidad de horarios de atención.

Bibliografía.

Agencia de Desarrollo Local de Laviana. (2013). Guía de orientación a la Inserción Laboral. Recuperado de

https://www.asturias.es/RecursosWeb/trabajastur/Otra_Documentacion/Gu%C3%83%C2%ADa%20de%20Orientaci%C3%83%C2%B3n%20a%20la%20Inserci%C3%83%C2%B3n%20Laboral.pdfDANE. (2012). Resultados generales DANE. Bogotá D.C.

Hagedorn LS. How to define retention: A new look at an old (Ed.). [Internet]. College student retention: Formula for student success. American Council on Education and Praeger Publishers.2005. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf. Consultado 2 enero 2009.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002. “Educación superior en la década 1990-1999: resumen estadístico” y “Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia” (Documento sobre Estado del Arte), (en línea), disponible en: www.icfes.gov.co

Ministerio de Educación Nacional (2009). Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención en la educación superior colombiana. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010). Ingreso, permanencia y educación - Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_boletin_14.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2011). Acuerdo nacional para disminuir la deserción estudiantil. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles272007_archivo_pdf_terminos_junio2.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 de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

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

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Revisión de políticas nacionales de Educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ortiz, M., Rodríguez, S., Gutiérrez, J. (2013). El lugar del emprendimiento en las instituciones de educación superior en Colombia. En Revista La Salle Vol. 6, núm. 2 (2013) Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 16, (1), 15-29, 1409-42-58.

Ríos, R. & Pineda, L. (2014). Factores relacionados con deserción temprana de medicina. En IV conferencia Latinoamericana sobre abandono en educación superior. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_152.pdf



CARACTERIZACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO A TRAVÉS DE VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO PARA PREVENIR ABANDONO TEMPRANO

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

Fernández, Natalia
Alvarado, Carol
Barría, Gonzalo
Universidad Alberto Hurtado
paceaes@uahurtado.cl

Resumen. La Universidad Alberto Hurtado (UAH), a través del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), en un esfuerzo institucional para disminuir el abandono y favorecer la permanencia de un grupo de estudiantes que ingresaron a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE); ha implementado una serie de estrategias que permitan detectar alertas tempranas de abandono, dentro de las cuales se encuentra un cuestionario de caracterización inicial, cuyo objetivo es caracterizar a los estudiantes, logrando identificar factores de riesgo para la permanencia, que permitan articular apoyos y acompañamientos. Este instrumento de caracterización inicial, aplicado a los estudiantes en forma de cuestionario en línea, recopila información de varias dimensiones relacionadas con el abandono (personal, académica, socio-económica, socio-emocional y comunitaria, psicoeducativa, y vocacional) lo que permite al equipo AES levantar grupos de alerta focalizados. Estos grupos son atendidos de manera prioritaria por el equipo profesional para prevenir deserciones durante los primeros meses del primer semestre. A su vez, los datos ofrecidos por el cuestionario, sumados al flujo de información generado por el Sistema de Alerta Temprana (SAT) de AES, en el cual el equipo de tutores pares (Tutores de Acompañamiento Integral, TAI) tiene un rol crucial, permiten ir generando alertas medias y urgentes, que son tratadas a tiempo por los profesionales del equipo y/o derivados a las instancias de apoyo institucional de la UAH. El año 2017, cuando ingresó la primera cohorte vía PACE, de un total de 46 estudiantes un 32% desertó durante el primer semestre. Durante el 2018, de un ingreso de 54 de estudiantes, solo el 3,7% de los estudiantes desertaron al término del primer semestre. Esta significativa diferencia podría deberse a la intervención y apoyo psicoeducativo y vocacional que recibieron los estudiantes al iniciar el año, proceso facilitado por los datos obtenidos en la caracterización inicial. Esto permite focalizar mejor los esfuerzos del equipo AES y poder derivar a tiempo y a la unidad correspondiente, sea que surgieran complicaciones de tipo académica, vocacional, socio-emocional o alguna que indicara un alto nivel de riesgo de abandono. La incorporación del cuestionario de caracterización inicial tiene un rol importante en la prevención de abandono temprano en 2018, lo que sugiere que una optimización del instrumento y de su relación con el SAT podría

redundar en la mejora del trabajo focalizado con los estudiantes de ingreso PACE a la UAH en años siguientes.

Descriptor o Palabras Clave: Caracterización de estudiantes; Abandono; Prevención del abandono; Estudiantes en contextos vulnerables.

1. Introducción

PACE es un programa implementado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que “*busca restituir el derecho de ingresar a la educación superior (...) a estudiantes de sectores vulnerables*” (MINEDUC, 2015). El programa ha sido implementado desde el 2014 a nivel nacional y desde el 2017 en la UAH, permitiendo saltar la barrera que genera la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (instrumento fuertemente correlacionado con el nivel socio-económico de estudiantes) e ingresando directamente a la Educación Superior (ES).

Durante el año 2017 ingresa la primera cohorte PACE a la UAH, que correspondió a 46 estudiantes. Estos estudiantes que provenían de diversos contextos y realidades, fueron un desafío para el equipo AES, que tenía una reciente conformación y que no contaba con toda la información necesaria para hacer una correcta caracterización inicial. Hacia fines del primer semestre del 2017, el equipo AES pudo hacer una caracterización que arrojó datos interesantes pero en un momento que no calzaba con los plazos institucionales de la UAH para tomar medidas concretas (suspensión de estudios, suspensión de beneficios estudiantiles arancelarios, entre otras). De estos 46 estudiantes, el 32% interrumpió sus estudios (sea por eliminación académica, renuncia, o suspensión temporal) al final del primer semestre, en su mayoría por motivos vocacionales, que iban en dos líneas: a) la decisión de cambiar de la educación universitaria a una técnico profesional, siguiendo una trayectoria más lineal con lo estudiado en sus establecimiento de educación secundaria de origen; y b) la decisión de cambiar de carrera y/o de universidad, siguiendo otras áreas del saber.

En vista de esta situación, es que el equipo AES diseñó un cuestionario de caracterización inicial que está basado en los insumos generados por el Proyecto ALFA-GUÍA, tanto en las variables que la literatura ha relevado como cruciales para combatir el abandono en la educación superior como en la encuesta internacional sobre abandono (Valle *et al*, 2004; Hernández, 2013). Al respecto es importante considerar que dichas variables han sido agrupadas en cinco factores: individual, académico, económico, institucional y cultural (Alfa Guía, 2013, en Munizaga *et al*, 2017).

A la luz de este marco conceptual, las preguntas del cuestionario apuntaron a recoger información con el propósito de: a) manejar oportunamente información de variables relacionadas con el abandono para una detección e intervención temprana, específicamente durante los primeros meses del primer semestre, y b) disponer de información clave para un acompañamiento profesional a estos estudiantes no tradicionales, de carácter situado, pertinente y personalizado.

2. Elaboración y aplicación del cuestionario de caracterización

Durante el segundo semestre del 2017, el equipo AES trabajó en la recopilación de información para la elaboración del cuestionario, dentro de dimensiones relacionadas con el abandono (personal, académica, socio-económica, socio-emocional y comunitaria, psicoeducativa, y vocacional), que surgieron tanto de los referentes bibliográficos como del trabajo de acompañamiento con la primera cohorte.

La implementación del cuestionario se basó en un archivo de *Google Forms* y contó con 56 preguntas relativas a las dimensiones antes citadas, que se agruparon de la siguiente forma: información personal, información familiar, información de salud, experiencias laborales, comunidades y redes, expectativas de integración a la comunidad universitaria, trayectoria educativa, hábitos de estudio, expectativas acerca de la exigencia académica universitaria, ámbito vocacional.

La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo durante el proceso de la matrícula de los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2018, en las dependencias de PACE en la universidad, momento que también se configuró como el primer contacto con el equipo AES y con la propuesta de acompañamiento.

3. Resultados del cuestionario

Luego de la aplicación realizada durante el mes de enero, se hizo un análisis descriptivo de los datos ahí obtenidos. Si bien las dimensiones son más amplias y se obtuvieron elementos por cada una de las preguntas realizadas, los siguientes son resultados a destacar:

- a) Género: el 76% de la cohorte 2018 son mujeres (Fig. 1). Esta composición, que marca la misma proporción que la de la cohorte 2017, nos lleva a tomar en cuenta las condicionantes sociales de género que influyen en los procesos de configuración de la identidad en la juventud, en general, y en la proyección de sus estudios hacia la educación superior y decisiones vocacionales, en particular. Así, las expectativas familiares de estudiantes mujeres, los estereotipos que operan en su entorno cercano, el tiempo que ocupan en labores domésticas, las situaciones de embarazo y maternidad, e incluso las formas de relacionarse sexo-afectivamente con sus parejas, son temas a reflexionar y a considerar en las acciones de acompañamiento (Alvarado *et al*, 2017).

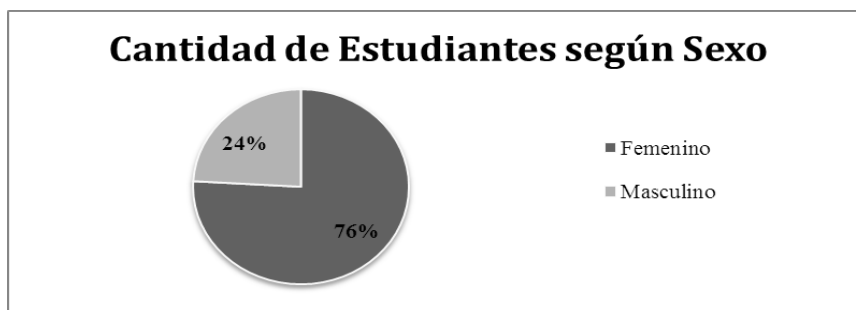


Figura 1. Gráfico de distribución de estudiantes según sexo. Elaboración propia.

- b) País de procedencia: el 9% de la cohorte 2018 (5 estudiantes) proviene de otro país del continente. Ello presenta un desafío en la integración a la vida universitaria, en la dimensión académica y social, dado que vienen de contextos educativos tan diversos con respecto al chileno como lo son los de Perú, Bolivia y Colombia. Asimismo, debido a las dispares políticas educativas y de regularización migratoria, estos estudiantes pueden llegar a tener problemas con la postulación a beneficios de arancel lo que implica un factor de abandono/permanencia determinante.

- c) Pertenencia a pueblos originarios: 9 de los estudiantes que ingresan en 2018 vía PACE (17%) declaran sentirse parte de pueblos originarios, principalmente del pueblo Mapuche (también Aymara y Rapa Nui). Esta información abre posibilidades en cuanto a la relación que esa afirmación identitaria tiene con proyectos de vida en los que la educación superior es importante, por un lado; y por otro, plantea preguntas en torno al carácter multicultural de la comunidad universitaria y al horizonte de la interculturalidad.
- d) Lugar de preferencia de postulación: observamos en la Fig. 2 que un 39% de la cohorte 2018 señala que postuló a la UAH en el Sistema Único de Admisión (SUA) entre la segunda y la décima preferencia. Esta es información de auto-reporte importante de monitorear en el inicio del año lectivo, considerando que detectar que postulaciones más alejadas de la primera opción puede indicar un lugar más frágil de la carrera y la ES dentro de los proyectos de vida post-secundarios que están configurando los estudiantes y, por ende, implicar más posibilidades de abandono.

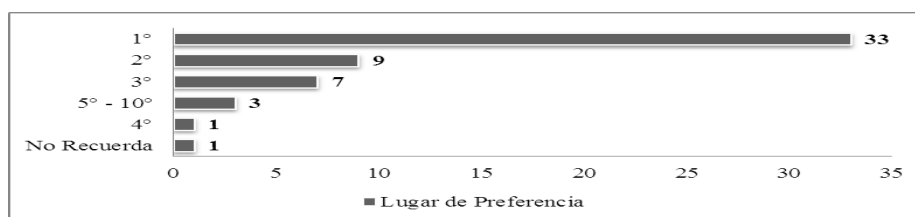


Figura 2. Gráfico del lugar de postulación de estudiantes PACE. Elaboración propia.

- e) Modalidad de estudio: un 80% de la cohorte 2018 estudió durante la enseñanza secundaria en un establecimiento Técnico-Profesional (TP) (Fig. 3). Este es un dato fundamental, en dos sentidos: en primer lugar, considerando que la formación TP está destinada a desarrollar habilidades para el mundo del trabajo (instrumentales, operativas) y a profundizar en los tiempos curriculares en los contenidos de cada especialidad y no como una “preparación para” el mundo académico; y, en segundo lugar, al tomar en cuenta que sus estudios secundarios no necesariamente corresponden a las áreas del conocimiento de las carreras impartidas en la UAH. En la figura 2 se puede apreciar que provienen casi en su totalidad del sector económico de la Administración (especialidades de Administración y Contabilidad) y de Servicios en Educación y Alimentación (Atención de Párvulos; Gastronomía). Se configuran con frecuencia entonces trayectorias no lineales en la transición de la educación media a la educación superior (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), con el paso, por ejemplo de especialidades TP como gastronomía a carreras como pedagogía en historia.



Figura 3. Distribución de las trayectorias profesionales

- f) **Tiempo de desplazamiento:** un 70% de la cohorte 2018 demora entre una a dos horas en el tiempo de desplazamiento desde sus hogares a la universidad. Considerando el trayecto de ida y regreso, un grupo importante invierte casi cuatro horas del día sólo en traslado; disminuyendo la cantidad de tiempo que puede destinar a su familia, al ocio o al estudio. Es importante destacar además que existen estudiantes que demoran casi cuatro horas (o más) en solo una parte del trayecto; lo que implica un esfuerzo familiar y personal importante para el traslado a la universidad.

Como se indicó anteriormente, el cuestionario abarcó diversas dimensiones. Para este trabajo hemos seleccionado las preguntas anteriores, que entregan una información agregada que ya da indicios acerca de las temáticas emergentes para las cuales el componente de acompañamiento psicosocial tendría que estar actualizándose: género, sexualidad y afectividad; identidades culturales y migraciones; mundo del trabajo; culturas locales, etc.

En esa línea, se detectaron otros elementos importantes para el acompañamiento que en este trabajo sólo enunciaremos: ingreso de un estudiante en situación de discapacidad motora; escolaridad de madre/padre y capital cultural; establecimientos escolares e iglesias (protestantes) como principal espacio de vínculos socio-emocionales estables; escasa formación ciudadana y participación en instancias colectivas de carácter social o político; sensaciones y emociones contrapuestas en el proceso de ingreso a la universidad; carencia de hábitos o métodos de estudio claramente identificables; intereses vocacionales movidos por el placer, la ayuda a otros o el pragmatismo; entre otros.

La información plasmada en el cuestionario inicial, en complemento con el flujo de información generado por el equipo TAI hacia el SAT, alimentó las acciones de los componentes del acompañamiento a estudiantes PACE, vale decir, académico y psicosocial. Ello permitió disminuir el porcentaje de interrupción de estudios de la cohorte de un 32% en el primer semestre del 2017 a un 3.7% en el primer semestre del 2018.

Los pasos más importantes del manejo de la información obtenida de estas dos fuentes (cuestionario inicial y reportes de equipo TAI a SAT), fueron los siguientes:

- a) Un análisis oportuno de los datos obtenidos en el cuestionario de caracterización: durante el mes de marzo se analizaron y tabularon las respuestas, lo que permitió hacer

una diferenciación entre los estudiantes de la cohorte que presentan alertas de entrada, facilitando la priorización de parte de los profesionales de acompañamiento.

b) Un profesional a cargo del SAT: durante todo el primer semestre, un profesional a cargo del SAT leyó y analizó las bitácoras de los TAI, lo que permitió ir detectando alertas para reportarlas al componente de acompañamiento correspondiente. Los TAI son formados bajo un perfil específico (Fernández *et al*, 2017), colaborando directamente con el equipo AES en el acompañamiento a los estudiantes, pero también en la detección de alertas.

c) Profesionales encargados de acompañamiento con la posibilidad de cruzar la información de ambas fuentes, teniendo más elementos de análisis para conducir la necesidad de apoyo adecuada y pertinentemente. En el caso del acompañamiento psicosocial, hacia las consejerías psicológicas y psicoeducativas que proporciona el Centro de Desarrollo Personal (CEDEP), hacia la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), hacia las Coordinaciones Académicas de las carreras, o hacia un proceso de orientación vocacional, según corresponda. En el caso del acompañamiento académico, hacia instancias de talleres o ayudantías, en función de la oferta disponible desde PACE y la universidad o realizando las gestiones para una nueva.

De este modo, el trabajo coordinado entre los distintos miembros del equipo AES desembocó en un flujo de información que permitió que se detectaran alertas tempranamente, que se resolvieran y/o derivaran a tiempo, y que el acompañamiento profesional a los estudiantes fuese más efectivo.

Tras este primer semestre contando con el instrumento, el cuestionario de caracterización inicial se muestra como un insumo fundamental en la prevención de abandono temprano, lo que sugiere que su optimización y el afinamiento de su relación con el SAT podría redundar en la mejora del trabajo focalizado con los estudiantes de ingreso PACE a la UAH en años siguientes.

4. Reflexiones Finales

La cohorte de estudiantes que ingresan vía PACE a la UAH en 2018 se compone de jóvenes de entre 17 y 19 años, solteros, principalmente mujeres y que mayoritariamente viven en la Región Metropolitana. Entre ellos destaca la presencia de cinco estudiantes extranjeros, de nueve que se consideran parte de pueblos originarios, de tres estudiantes que son madres, de un estudiante en situación de discapacidad y de tres estudiantes provenientes de otras regiones; todos los cuales nos van señalando, en sus diferencias, algunas características que los ponen dentro del concepto de *estudiantes no tradicionales*.

Esta categoría refiere a estudiantes que son los primeros en acceder a la educación postsecundaria en su familia, que provienen de hogares de bajos recursos, que son de una edad más avanzada que la de los típicos estudiantes universitarios (18-25 años), y/o provienen de familias en las cuales la lengua materna no es la lengua oficial con la que los asuntos universitarios se manejan, como en el caso de estudiantes migrantes o de pueblos originarios, entre otras situaciones relacionadas con diferencias culturales y de clase (Abatte, 2008).

Del mismo modo, las investigaciones relativas al abandono en la educación superior en la región dan cuenta de un fenómeno complejo, multicausal, en el que es difícil aislar factores predictores e incluso referirlo bajo un mismo concepto. Muchos estudios coinciden en que son varias las dimensiones a considerar para tener una mirada completa acerca del abandono/permanencia en la ES (Hernández, 2013; Munizaga *et al*, 2017).

Este escenario se complejiza en tanto que hay una tendencia general de ampliación de la cobertura de la educación superior en la población, con el consiguiente acceso de estudiantes no tradicionales, lo que lleva a tener en cuenta la idea de las trayectorias educativas, con el afán de caracterizar a dichos sujetos, pero también de propiciar reflexiones políticas, institucionales y pedagógicas que asuman el carácter sistémico -y no meramente individual- del fenómeno (Funes y Mas, 2017). De allí que en los programas y unidades que trabajan en el ámbito del acceso inclusivo a la ES y el apoyo a la permanencia, surja la necesidad de contar con información actualizada acerca de diversos ámbitos de la vida del estudiante y no exclusivamente del plano académico. Así, varios modos de recopilar la información han sido desarrollados y validados, según el contexto en el que surgen; por ejemplo, las entrevistas (Muñoz *et al*, 2017), las consejerías (Corrales y Naranjo, 2017) y diversos instrumentos que, aplicados oportunamente, generan insumos valiosos para intervención profesionales pertinentes y a tiempo.

El cuestionario que desarrolla el equipo AES de PACE UAH se inscribe en el mismo marco de esfuerzos y, después de esta primera aplicación y uso estratégico de los datos recogidos, se perfilan las siguientes mejoras para el siguiente ciclo: incorporar preguntas relativas al nivel de manejo en TICs; replantear las preguntas relativas a la dimensión psicoeducativa, incorporando hábitos, condiciones y materiales disponibles para el estudio; evaluar el manejo de información acerca del funcionamiento de la Universidad; redes sociales; entre otros aspectos. Asimismo, surge la necesidad de distinguir aquellos reactivos que indican alertas tempranas de abandono de aquellos que generan información cualitativa propicia para el acompañamiento profesional. Por último, se requiere afinar el proceso de sistematización de la información obtenida, optimizando el uso de la plataforma online y contando con la asesoría de un profesional ad hoc. Se espera que este instrumento, dentro del contexto de los dispositivos desarrollados por el equipo AES, pueda continuar aportando a la integración y a la permanencia de los estudiantes no tradicionales que ingresan vía PACE a la UAH y que ven en la ES un modo de enriquecer sus proyectos de vida y de construcción de identidad.

5. Referencias

Abbate, J., 2008. Admisión, Apoyo y Retención de Estudiantes No tradicionales en Carreras Universitarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2008, 6 [Fecha de consulta: 3 de junio de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160302>.

Alvarado, C., Fernández, N., Barría, G., Macho, N., 2017. *Experiencias de inclusión en universidades con vocación pública: el caso de la U. Alberto Hurtado*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1638/2374>.

Base de Datos PACE AES UAH, 2017-2018.

Corrales, S. y Naranjo, M., 2017. La consejería, eje central del proceso de acompañamiento a estudiantes. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1592/2330>.

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., 2017. *Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633/2369>.

Funes, M. y Mas, S., 2017. Inclusión educativa en la universidad: repensar el “abandono” desde las trayectorias y experiencias estudiantiles. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1609/2346>

Hernández, C., 2013. Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior. Documento de Proyecto Alfa, Gestión Universitaria Integral de Abandono (GUÍA). Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf.

Informe de Sistematización de Bitácoras, PACE AES UAH, 2017-2018.

Ministerio de Educación (MINEDUC), 2015. *¿Qué es el PACE?* Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.

Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A., 2017. *Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671/2407>.

Muñoz, F., Ortíz, D., Serrano, M. y Villarroel, J., 2017. *La entrevista como técnica de diagnóstico y focalización para el acompañamiento a estudiantes de programas de acceso inclusivo en la Universidad Católica de Temuco*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Extraído de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1684/2420>.

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 (83), 597-620.

Valle, R., Eslava, G., Manzano, A. y García, M., 2014. *Informe de resultados de la encuesta de abandono en la educación superior*. Documento de Proyecto Alfa, Gestión Universitaria Integral de Abandono (GUÍA). Recuperado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Informe-resultados-encuesta-abandono-Educacion-Superior.pdf>.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**TUTORES DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL COMO PARTE DEL
SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA PARA DISMINUIR EL ABANDONO DE
ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO
HURTADO VÍA PACE**

Línea Temática 5: Política nacional y gestión institucional para la reducción del abandono.

Fernández, Natalia
Universidad Alberto Hurtado, Chile
paceaes@uahurtado.cl

Barría, Gonzalo
Universidad Alberto Hurtado, Chile
pacetutoresuah@gmail.com

Macho, Natalia
Universidad Alberto Hurtado, Chile
pacesatuah@gmail.com

Resumen. En la Universidad Alberto Hurtado (UAH) se está implementando un modelo de acompañamiento cuyo fin es disminuir el abandono y favorecer la permanencia de un grupo de estudiantes que ingresan a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), del Ministerio de Educación de Chile. Durante el año 2017 se recibe a la primera cohorte de estudiantes PACE, y este modelo de acompañamiento a través de tutores pares (Tutores de Acompañamiento Integral, TAI), fue transformándose en una parte fundamental del Sistema de Alerta Temprana (SAT) para detectar alertas de abandono y deserción.

En el primer año de implementación de este modelo de acompañamiento, el porcentaje de deserción y abandono del primer semestre fue del 32%, lo que llevó a evaluar y buscar mejorar el modelo, a través de la articulación con el SAT que permitiera generar alertas a tiempo.

En marzo de 2018 se recibe una segunda cohorte, ingresando 54 estudiantes a través de PACE. Con la ausencia de un departamento de inclusión que genere acciones de acompañamiento para los estudiantes provenientes de este tipo de contextos, los TAI y el equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) corresponden a la iniciativa a nivel institucional responsable de acompañar y monitorear a este grupo de estudiantes.

El modelo de acompañamiento integral se caracteriza por una visión tridimensional: académica, vocacional y de integración a la vida universitaria, planificada de acuerdo a las necesidades específicas del grupo de estudiantes PACE.

Semanalmente los TAI se reúnen con los estudiantes y generan una bitácora en línea como reporte de estos encuentros; un tutor senior hace la revisión semanal de las bitácoras generando un informe de alertas para el equipo AES y un segundo tutor senior realiza el acompañamiento a las sesiones de tutorías de los TAI.

Es a partir de los registros semanales y la observación de las tutorías, que se ha logrado identificar problemáticas y accionar los dispositivos internos en la UAH para apoyar a estudiantes y tutores.

Durante el primer semestre del 2018 se generaron 500 bitácoras, de las cuales se lograron extraer 98 alertas clasificadas en “medias y urgentes” y que fueron abordadas por los profesionales a cargo de AES, finalizando el semestre con un porcentaje de abandono temprano del 3,7%.

Descriptores o Palabras Clave: Tutores Pares, Prevención del Abandono, Sistema de Alerta Temprana, Estudiantes Contextos Vulnerables

1. Introducción

PACE es un programa que implementa el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con diversas instituciones de Educación Superior (ES) de Chile. Inicia su acción en establecimientos educacionales (EE) con alto índice de vulnerabilidad (IVE) en el año 2015. Su objetivo es “*restituir el derecho de ingresar a la educación superior y a la educación técnico profesional a estudiantes de sectores vulnerables*”(MINEDUC, 2015), con un programa que acompañe y prepare durante los dos últimos años de la educación secundaria (tercero y cuarto medio) a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la ES al 15% de mejor desempeño, sin considerar su puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino los altos resultados académicos que han demostrado en su EE, la asistencia a clases 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.

En marzo de 2017 la UAH recibe la primera cohorte de 46 estudiantes PACE. En el presente año su segunda cohorte, ingresando 54 estudiantes a través de esta vía de acceso inclusivo a once de los planes de pregrado que la Universidad imparte: Ingeniería Comercial, Contador Público Auditor, Periodismo, Antropología, Psicología, Derecho, Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Pedagogía en Educación Diferencial, Educación de Párvulos, Pedagogía en Inglés y Bachillerato en Humanidades. Ambas cohortes de estudiantes son acompañados por tutores pares: tutores de acompañamiento integral (TAI). El promedio es de un TAI por 3 estudiantes, sin embargo, en el caso de Contador Público Auditor solamente se cuenta con una TAI quien acompaña a 9 estudiantes, por lo que recibe apoyo extra del equipo AES y el prioridad en el monitoreo.

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 TAI, modelo de acompañamiento nuevo en la UAH, que comenzó su implementación en marzo de 2017 con un grupo de 24 tutores.

Para marzo de 2018 el número de TAI aumenta a 28, de los cuales, el 60% son nuevos TAI. 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 (Fernández et. al., 2017)

Objetivo del trabajo

Presentar los resultados de la implementación de un modelo de acompañamiento en la ES a estudiantes que provienen de contextos vulnerables e ingresan a la UAH a través del cupo PACE. Este modelo de acompañamiento se caracteriza por la figura de los TAI, que son tutores pares y a la vez se han transformado en el principal soporte de un sistema de alerta temprana para prevenir el abandono y promover la permanencia de los estudiantes señalados.

Desarrollo

La experiencia de acompañamiento a estudiantes PACE del año 2017 generó espacios de reflexión y evaluación de las acciones que se estaban realizando, para permitir su permanencia y disminuir el abandono temprano, demostrando que las principales causas de deserción y/o abandono en la ES de estudiantes de contextos vulnerables son: económicas, socio culturales y motivacionales, de acuerdo al estudio realizado por Canales y de los Ríos (2009). Las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción por la carrera. Los TAI a través de un acompañamiento sistemático (una vez a la semana), horizontal (estudiante/par de curso superior de la misma carrera), tienen como objetivo apoyar este proceso de transición e integración a la vida universitaria, valorando sus propias experiencias como estudiantes, bajo el alero de acciones planificadas semanalmente y que responden a una visión en tres dimensiones: académica (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) e 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). (Fernández et. al., 2017)

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 estudiantes (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.

El trabajo sistemático que los TAI realizan y su reporte a través de bitácoras, se han transformado en el soporte del SAT, permitiendo recoger información relevante y a tiempo, para detectar 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, quien genera reportes semanales, a través de un informe de alertas al equipo AES. Es de estas bitácoras que se extrae semanalmente la asistencia de

los estudiantes a las tutorías (no existe un registro institucional de asistencia a clases, siendo la asistencia semanal a tutorías un importante indicador de permanencia), los motivos de las suspensiones de las sesiones de tutorías (si corresponden a motivos personales, académicos o de otra índole), asistencia de los estudiantes a las actividades académicas de la carrera, las calificaciones (las que se solicitan 2 veces al semestre, antes de las evaluaciones más importantes), las principales problemáticas y necesidades que presentan los estudiantes, entre otros elementos que surgen. Además, la figura de un segundo tutor senior, quien tiene como principal función observar las sesiones de tutorías (observación par), permite detectar falencias en el proceso de tutoría y hacer acompañamiento personalizado y reforzando el trabajo de los TAI que han presentado dificultades en el proceso.

2. Resultados

Desde la óptica de la implementación del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono y fortalecer el rol de los TAI, la organización del equipo AES ha sido fundamental para acompañar a los estudiantes PACE y al equipo TAI, ambos grupos con tendencia a aumentar sus números en los siguientes años. Durante el primer semestre del año 2018 se incorpora una profesional a cargo del acompañamiento académico, lo que ha permitido direccionar las necesidades y ayudas, complementando el trabajo del profesional de acompañamiento psicoeducativo. Los dos tutores senior acompañan al equipo TAI, lo que permite mantener el trabajo administrativo de estos al día (registro de bitácoras, planificación de tutorías y registro de asistencia). Para el segundo semestre, uno de estos tutores senior pasará a asumir el cargo de tutor de tutores, encargado de la formación y acompañamiento específico de los TAI. Además se suma un cuarto profesional, quien estará a cargo de fortalecer y administrar el SAT, a través de los reportes semanales de alertas y el monitoreo de las acciones de apoyo a los estudiantes en riesgo de abandono.

Semanalmente la coordinación AES se reúne con estos cuatro profesionales y se hace la revisión de las alertas tempranas que se han levantado, se planifican las acciones a seguir y se va monitoreando cada una de ellas hasta que el periodo de alerta ha finalizado.

Desde el segundo semestre del año 2017, se hace entrega de una carta Gantt de acompañamiento y apoyos a los estudiantes y TAI, en la que se señala el auto-reportaje de las calificaciones de evaluaciones parciales dos veces por semestre, información que se complementan con el registro de asistencia a las sesiones de tutorías por parte de los estudiantes, permitiendo mantener un monitoreo constante de los estudiantes. Además, se suma la modificación del envío de bitácoras por parte de los TAI, lo que en un primer momento se realizó vía correo electrónico, dificultando su recopilación a tiempo, lectura y sistematización. Para el segundo semestre, las bitácoras se registran en un formulario online (formulario google), permitiendo el llenado desde los teléfonos móviles y computadores, de manera más breve y optimizando la recopilación semanal. Esta modificación permitió comenzar con los informes semanales de alerta y un monitoreo más actualizado de estudiantes y TAI.

Para el año 2018, el número de tutores aumenta a 28. Se realiza un total de 500 registros de sesiones de tutorías a través de las bitácoras de encuentros planificados (tabla 1). Semanalmente se hace entrega de las alertas al equipo AES a través de un informe de alertas

medias y urgentes, las que en el primer semestre sumaron un total de 98 alertas. Las alertas son derivadas al profesional que corresponde, en relación al tipo: alertas académicas al profesional de acompañamiento académicos, y las alertas vocacionales o psicoeducativas, al profesional de acompañamiento psicoeducativo.

Tabla 1

Total tutorías realizadas I Semestre 2018	Total tutorías suspendidas I Semestre 2018	Total registros bitácoras I Semestre 2018	Total alertas Medias y altas (SAT)	Total estudiantes renuncian I semestre
318	182	500	98	2

Además, se continúa con encuentros quincenales de formación y acompañamiento para los TAI. Durante el primer semestre se realizaron un total de ocho encuentros entre el equipo AES y los tutores. La incorporación de un segundo tutor senior, que realiza las observaciones a los espacios de tutorías con una pauta de observación, previamente aprobada por los TAI, ha fortalecido el monitoreo de las acciones realizadas por los TAI.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, de las 98 alertas medias y urgentes detectadas en el primer semestre del presente año, el porcentaje final de abandono temprano del periodo fue de un 3,7%, muy por debajo de la cifra 2017 en el mismo periodo.

Los informes semanales de las bitácoras de los TAI han permitido focalizar los apoyos a los estudiantes, distribuyéndolos en tres grupos: estudiantes con alto riesgo de abandono, riesgo medio y sin riesgo.

Es importante señalar que la percepción que los propios estudiantes tienen del acompañamiento a través de los TAI es muy positiva. Luego de la evaluación del primer semestre en la cual se consultó al 100% de los estudiantes PACE que continúan el segundo semestre 2018 sobre tres dimensiones fundamentales del trabajo TAI: 1) Responsabilidad frente a las tutorías, planificación y diseño; 2) Comunicación fluida, constante y respetuosa; 3) Inserción en la vida universitaria, conociendo la UAH

Los resultados fueron los siguientes (tabla 2):

Tabla 2

Dimensión de la evaluación al acompañamiento TAI I semestre 2018	Promedio (Escala 1 a 5)
Dimensión 1:	4.6
Dimensión 2:	4.8
Dimensión 3:	4.8
Promedio final	4.7

2. Discusión y conclusiones

El modelo de acompañamiento integral presentando, se encuentra en su segundo año de implementación, logrando abrir espacios de discusión y reflexión sobre cuál es el tipo de acompañamiento adecuado a estudiantes de contextos vulnerables y/o de formación técnico profesional que ingresan a la UAH. Contar con un equipo de TAI comprometidos con su labor ha sido fundamental, ellos han colaborado en la sensibilización de la comunidad frente a las problemáticas que enfrentan este grupo de estudiantes 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 en los años siguientes. Se han generado reuniones con representantes de facultades con el fin de presentar el modelo, recoger sugerencias para su mejora y hacer proyecciones: aumento número de TAI y de estudiantes beneficiados. El aumento de número proyectado para los siguientes años ha influido en el rediseño y organización constante del equipo y proyecciones de fortalecer el SAT, generando la necesidad de incorporar dos nuevas figuras: un profesional encargado de SAT y un tutor de tutores, con el fin de prever un posible aumento del número de estudiantes y TAI para el año 2019.

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 atendidos y derivados a tiempo, los que suspendieron estudios, se retiraron y los que cayeron 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.

3. Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, pp. 107-128
- 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
- Canales, A. & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, pp. 49-83
- Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., (2017). *Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633/2369>
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2015). *¿Qué es el PACE?* Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ENGAGEMENT: INTERVENCIÓN SISTÉMICA PARA EL DESARROLLO DEL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO EN PRIMER AÑO.

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

Carlos Alberto Acevedo Cossio
Universidad Tecnológica de Chile, INACAP.
carlos.acevedo17@inacapmail.cl

Claudio Andrés Cifuentes Cárdenas
Universidad Tecnológica de Chile, INACAP.
claudio.cifentes04@inacapmail.cl

Resumen. Este trabajo reporta las acciones llevadas a cabo para fomentar la progresión académica desde la perspectiva del Academic Engagement, entendiendo esta variable como la medida en que los involucrados se sienten parte de la institución y se comprometen con sus objetivos académicos y personales. Se describe el diseño e implementación de intervenciones que apuntan a potenciar el involucramiento académico desde una perspectiva sistémica, que aborda la alineación de las actividades de inicio para estudiantes nuevos con el rediseño instruccional de una asignatura de primer semestre, la elaboración de un perfil transversal del docente para el desarrollo de involucramiento en primer año y la ejecución de un programa de formación de mentores académicos. Se ha utilizado un diseño mixto que permite evaluar en formato test-retest el nivel general de engagement institucional, aplicar encuestas de satisfacción para las intervenciones realizadas de manera articulada, y un set de 3 cuestionarios sobre variables críticas para la formación de mentores, derivadas de una revisión bibliográfica sobre el tema, a saber: Empatía, Liderazgo Académico y Estilo de Enseñanza. La estructura del proceso de acción y evaluación se puede entender como un ciclo de tareas intencionadas que apuntan hacia tres ejes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, estos son: planificación, docentes y estudiantes. La atención en estos tres ejes permite que se instalen prácticas pedagógicas que faciliten el involucramiento organizacional en la sede. Ahora bien, lo propuesto es el inicio de un proceso de largo aliento, pues el cambio de la cultura educativa conlleva mayor tiempo, es preciso, eso sí, entender que este cambio surge por los espacios reflexivos que emergen al investigar y trabajar en torno al quehacer pedagógico, de esta manera se comprende que hacer universidad es también reflexionar y participar en la construcción de ésta. Un profesional competente hoy, no solo se define por cuánto sabe o puede hacer, sino también porque “siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia de sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con

flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional” (Domingo y Gómez, 2014, pág. 36). La competencia no radica solo en el dominio de la especialidad o la competencia pedagógica, sino además en la práctica reflexiva, y el establecimiento de ésta como eje de la educación superior, por tanto, corresponde al desarrollo de una cultura organizacional en torno al involucramiento académico.

Descriptor o Palabras Clave: Progresión Académica, Academic Engagement, Involucramiento Académico, Involucramiento Estudiantil, Involucramiento Docente.

1. Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno involucramiento ha cobrado gran relevancia como factor clave para la optimización de procesos y resultados, por lo que ha sido ampliamente abordado en la literatura y práctica (Perkmann et al., 2013). Esto pone en evidencia la estrecha relación que existe entre los fenómenos educativos y aquellos que se generan al interior de las organizaciones, particularmente en aquella dimensión relacional que se busca abordar con la integración de modelos educativos por competencias.

Se entiende el involucramiento académico estudiantil como “un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios” (Parada y Pérez, 2014), de ahí la importancia de validar espacios de aprendizaje que se fundan en actos pedagógicos relacionales, que favorecen el involucramiento académico y permiten que los estudiantes generen un vínculo significativo (con sentido) hacia la construcción de su carrera.

Además, desde la perspectiva de la progresión de los estudiantes, se torna indispensable reconocer que existe una dimensión social y una dimensión académica que determinan el nivel de compromiso del estudiante, las que funcionan de manera sustitutiva y no complementaria (Flynn, 2014). Esto quiere decir que el nivel de compromiso del estudiante para permanecer vinculado a su carrera posee un componente relacionado al rendimiento académico, en el que son determinantes factores como la motivación, los procesos afectivos y los recursos cognitivos con los que cuenta el estudiante (Pintrich, 2000), pero además, este nivel de compromiso está determinado por una variable social, en la que cobran importancia los lazos afectivos que el estudiante desarrolla tanto con sus compañeros como con sus docentes y cada una de las personas que componen la institución, siendo ésta una fuente protectora auxiliar del rendimiento del estudiante, entendiendo que, aun cuando por sus propios medios el educando no logre obtener los resultados que espera, la presencia de individuos que maticen la frustración o generen una motivación alternativa para la permanencia, cumple el rol de presentar nuevas oportunidades para despertar el desafío personal que implica sobreponerse a una experiencia de fracaso y volver a intentar el logro de objetivos académicos (Dehyadegary, Yaacob, Juhari y Talib, 2011; Sirin y Sirin, 2004; Sbrocco, 2009; Wang y Holcombe, 2010; Peña, Cañoto y Angelucci, 2017).

La institución en que se realiza esta intervención posee instancias que abordan la temática de manera más o menos directa desde los distintos departamentos que la componen, sin embargo, no existe una articulación clara que le otorgue sistematicidad a estos esfuerzos y,

por tanto, esta variable no forma parte manifiesta de la cultura organizacional, desde la que emergen énfasis disímiles respecto al vínculo que se establece entre nuestra casa de estudios y sus educandos.

El desafío para esta casa de estudios pasa por promover una cultura que visualice el Involucramiento Académico como eje central de los procesos de aprendizaje, lo que, si bien es una labor hegemónica en la práctica del docente, requiere de un esfuerzo genuino y comprometido de todos quienes componen la institución educativa.

2.Descripción de la implementación

En primera instancia, el trabajo fue planteado para responder a una necesidad de actualización institucional, derivado de las reflexiones conjuntas sobre los cambios en educación superior elaboradas por diversos estamentos de la organización, espacio en el que participaron los investigadores junto a otros académicos, Director Académico y Vicerrector de Sede. El primer paso fue la elaboración de un estado del arte que diera sentido conceptual al fenómeno y reflejara los mecanismos requeridos para el desarrollo de estrategias que permitieran realizar una intervención efectiva para su abordaje. De este primer análisis, emerge el concepto de Involucramiento Académico como el nivel de compromiso con los objetivos académicos, sentido de pertenencia institucional y bienestar personal asociado al quehacer académico; que orienta el posterior desarrollo teórico práctico de las acciones implementadas (Landau, Oyserman, Keefer & Smith, 2014), pero además, vindica la fundamental relevancia de ejecutar un proceso coordinado para el logro de una transformación sistémica, entendiendo que este engagement académico no se refiere a una variable individualizable, sino más bien, depende de la dinámica relacional que se da tanto entre los actores de una organización como entre estos actores en relación a la organización misma (Parada y Pérez, 2014).

Como primera medida para establecer la eficacia de los esfuerzos realizados, se solicitó la cooperación de un par experto en el tema, una institución latinoamericana que ya ha avanzado en el estudio de este fenómeno. Así, la línea base de este trabajo fue realizada utilizando el instrumento elaborado por la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela (Peña, Cañoto y Angelucci, 2017), para medir el nivel de involucramiento académico estudiantil en los estudiantes de primer año y compararlo al término del proyecto con su aplicación retest, como valoración de la efectividad de las acciones implementadas.

Involucramiento Académico					
Diagnóstico UCAB					
Involucramiento Temprano			Perfil Docente Primer Año		Mentorías para el Engagement
Semana Cero	Autogestión		Evaluación pre-test Entrevista y grupos focales	Práctica Reflexiva Liderazgo Pedagógico Delta	
Tutorías				Acompañamiento en Aula	
Indicadores de Progresión			Compendio de Experiencia		Publicación Experiencia

Figura 1. Matriz de organización de proyecto Involucramiento Académico

En consideración a la naturaleza orgánica del fenómeno engagement, se definieron, a partir de la literatura, tres ejes de acción para lograr un impacto institucional en la variable (Figura 1).

Cabe destacar que cada una de estas líneas de trabajo posee indicadores propios, que buscan verificar la adecuación o describir las acciones particulares llevadas a cabo, pero además tributan al cambio cultural evidenciado en la valoración general del proyecto medido en términos del compromiso académico estudiantil. Primero se elaboró un plan para fomentar la vinculación temprana, orquestando las actividades del Taller Inicial, actividad de recepción a estudiantes nuevos, de tal manera que siguiera una línea lógica centrada en el arquetipo del héroe, visibilizando en estas distintas etapas el desafío, sus derechos y deberes, sus objetivos, recursos y herramientas con las que podrán hacer frente a la educación superior. Esta actividad fue realizada de manera conjunta con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de sede y se llevó a participar a tutores, académicos, coordinadores y directores de cada carrera para presentar los objetivos formativos y mecanismos de aula y sede.

Junto a este primer acercamiento, se intervino una asignatura transversal de primer semestre que cumple el rol de nivelar las herramientas básicas para el desempeño académico, con el objetivo de generar un mecanismo de trabajo colaborativo que permitiera alinear los esfuerzos académicos para armonizar las prácticas y asegurar el valioso aporte que generar las asignaturas de empleabilidad a la formación de competencias profesionales. Este trabajo consistió en la reorganización de las unidades de aprendizaje para adecuarlo a los procesos académicos de las demás asignaturas, de tal manera de relevar la utilidad del diseño instruccional, reformulando a su vez el manual guía del curso en una jornada de trabajo colaborativo en la que se identificaron las actividades más apropiadas y se dejaron de lado aquellas que no se condecían completamente con el contexto formativo de nuestra sede para, finalmente, llevar a cabo un proceso conjunto de elaboración del material de clases, permitiendo una flexibilidad metodológica orientada por objetivos y marcos comunes, que surge desde la reflexión académica iniciada en contextos informales pero que paulatinamente se apodera de espacios formalizados por los propios académicos.

Por otro lado, la segunda línea de intervención se centra en el trabajo directo sobre una carrera con indicadores críticos en sede, tanto en calificaciones, progresión como en evaluación docente y participación en programas de formación académica. La intervención consistió en un programa de formación de profesores mentores para el desarrollo de un modelo pedagógico para intencionar el engagement en primer año de la carrera Electricidad Industrial. Este trabajo se llevó a cabo por un equipo de psicopedagogos que desarrollaron cuatro talleres orientados a la reflexión sobre la práctica pedagógica y la redefinición de la filosofía personal docente, bajo el marco de producción de innovaciones pedagógicas cuya implementación implica trabajo autónomo entre sesiones apoyada por caminatas de aula, finalizando en el reporte de experiencias individuales que se transforman en el primer insumo para el establecimiento de la figura de mentores académicos pares conformados para el potenciamiento académico a través de la experiencia y colaboración de los propios docentes

En último lugar, como tercer eje de intervención, se plantea la elaboración del perfil docente para el primer año de carreras del área de electricidad, desde una revisión sistemática de las valoraciones sobre las competencias personales y académicas que deben poseer los profesores en primer año de estas carreras para potenciar el involucramiento, reportadas mediante entrevistas a los participantes del taller de mentores. Sin embargo, el abandono por parte de los académicos a las instancias críticas para el desarrollo de reflexiones sobre la docencia y el engagement, refleja la poca idoneidad de la muestra planteada inicialmente, por lo que el trabajo se reorienta intencionando la muestra en los académicos participantes de la experiencia de intervención a la asignatura transversal de primer semestre mencionada anteriormente.

Si bien las mediciones principales tienen por objetivo develar el estado actual del involucramiento desde la perspectiva de los estudiantes, cabe destacar que el trabajo más intenso se centra sobre el involucramiento de los profesores, entendiendo que son éstos los principales encargados de generar y presentar al educando una cultura que los vincule a la casa de estudios y les permita mantener a la vista sus propios objetivos académicos y personales.

Entonces, la estructura del proceso de acción y evaluación se puede entender como un ciclo de tareas intencionadas que apuntan hacia tres ejes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, estos son: planificación, docentes y estudiantes (Figura 2). La atención en estos tres ejes permite que se instalen prácticas pedagógicas que faciliten el involucramiento como eje en la cultura organizacional de la sede.

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

Proceso de Implementación y Evaluación Proyecto Engagement								
Planificación ¿Que características pedagógicas poseen los docentes involucrados?			Docentes ¿Cómo se lidera pedagógicamente para el involucramiento?			Estudiantes ¿Cómo construyen involucramiento académico los estudiantes?		
Perfil Docente			Mentorías Liderazgo Pedagógico Delta			Semana Cero y Autogestión		
Acción	Indicador	Medio de verificación	Acción	Indicador	Medio de Verificación	Acción	Indicador	Medio de Verificación
Diagnóstico ex ante	Nivel de compromiso	Test engagement académico	Mentorías	Dominio de LPD	Propuestas Didácticas	Reestructuración manual autogestión	Porcentaje de aprobación 2018	Rendimiento académico
Evaluación post	Nivel de compromiso	Test engagement académico	Visita de Aula	Práctica de Innovación didáctica	Pauta Caminata de Aula	Semana Cero	Porcentaje de promoción semestre otoño 2018	Informe SIAP

Figura 2. Matriz Proceso de Implementación y Evaluación de Proyecto.

Ahora bien, lo propuesto es el inicio de un proceso de largo aliento, pues el cambio de la cultura educativa conlleva mayor tiempo, es preciso, eso sí, entender que este cambio surge por los espacios reflexivos que emergen al investigar y trabajar en torno al quehacer pedagógico, de esta manera creemos que hacer universidad es también reflexionar y participar en la construcción de ésta. Un profesional competente hoy, no solo se define por cuánto sabe o puede hacer, sino también porque “siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia de sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional” (Domingo y Gómez, 2014, pág. 36), la competencia no radica solo en el dominio de la especialidad o la competencia pedagógica, sino además en la práctica reflexiva.

3. Discusión

La implementación de una cultura de engagement ha sido un proceso complejo y que a lo largo de la aplicación del proyecto devela diferentes matices que a primera vista no parecían evidentes. En el presente surge con mayor sentido y fuerza la comprensión de una ecología de aprendizajes que interacciona con los distintos responsables del proceso educativo, esta mirada sistémica permite entender, en primera instancia, que la instalación de prácticas de engagement académico es un desafío a nivel organizacional y no solo un objetivo de docentes o directivos. Por esto mismo es preciso construir una filosofía académica que tenga como tarea el favorecer y potenciar el involucramiento en todos los actores que componen el sistema, así la ecología de aprendizajes van fusionándose de manera alineada y coherente con un mismo propósito materializado en el perfil de egreso, evitando la dicotomía que surge desde la parcialización de tareas y responsabilidades en la organización, y de una comunicación que no comparte distinciones comunes, creencias similares y discursos cooperativos. En este sentido, entendiendo que una organización que constantemente investiga para mejorar sus prácticas y funciones es un sistema que aprende y se transforma, se favorece una inteligencia colectiva producto de la reflexión activa emergente desde la ecología misma de aprendizaje participativo que caracteriza al sistema educativo.

Las comunidades de aprendizaje como proposición teórica surgen como “una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, pues no se fundamenta en el supuesto déficit a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006; pág. 73), estas apuntan a favorecer interacciones que busquen, de manera coordinada, una justicia educacional y potencien a los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje. De esta manera las comunidades de aprendizaje favorecen el diálogo igualitario entre los distintos subsistemas de un entorno educativo. Las conversaciones que caracterizan los subsistemas del sistema educativo definen las identidades de los distintos subsistemas y del propio sistema, por lo mismo las comunidades de aprendizaje:

Son también un proyecto de centro educativo. Toda la concepción de participación, del aprendizaje dialógico, de la relación con la sociedad es de aplicación general, pero con un objetivo prioritario más concreto: aquellos centros educativos en los que las dificultades por problemas de desigualdad, pobreza o carencias de otro tipo hacen del centro un lugar más necesitado de cambio para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas (Elboj et al, 2006; pág. 75).

Las complejidades de implementar un proyecto de engagement radican en armonizar la filosofía de la propuesta y la instalación de la diversidad de diálogos y conversaciones que emergen entre los diferentes subsistemas. En este sentido, siguiendo el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (Schmidt y Dos Santos, 2016), podemos ubicar en el eje de análisis al microsistema que corresponde a sala de clases en donde la interacción entre estudiante y docente constituye un espacio de construcción de aprendizaje, luego podemos identificar un mesosistema que corresponde a las interacciones de la comunidad educativa en la sede, que implica no solo la participación de los estudiantes y docentes, sino que además involucra la relación y conversaciones que existen entre estudiantes-docentes y administrativos y estudiantes-docentes y directivos. Luego, en un exosistema encontramos las decisiones a nivel administrativo y curricular que toman los directores en sede y a nivel nacional, en este caso estudiantes y docentes no participan de las decisiones, pero sí se ven involucrados en éstas. Por último, encontramos un macrosistema en el que ocurren decisiones a nivel país en relación a lo que es educación superior, éstas dan dirección por medio de políticas, a los lineamientos estratégicos de las vicerrectorías de la institución. Esta propuesta ecológica, permite ir evidenciando las relaciones y conversaciones propias de cada sistema, valorando las opiniones y distinciones que emergen de cada uno de ellos, por esto las comunidades de aprendizaje “son el ejemplo de instituciones democráticas en los que el mundo de la vida forma parte importante en la organización” (Aubert, et al, 2010; pág. 35).

El instalar una filosofía educativa que apunta hacia la utilización de prácticas que favorecen el engagement académico, implica resistencias, pues en educación superior encontramos hoy un proceso de mediación de terceros guiada por formadores e ingenieros sociales adquiriendo una poderosa influencia. Su aumento es parejo a la introducción de códigos formales para la gestión de las relaciones interpersonales desde perspectivas que se integran venideras de ámbitos de la sociedad ajenos a la educación. Las nuevas generaciones de estudiantes asumen que es normal para ellos estar sujetos a paternalistas programas de socialización y formación.

Conclusiones

La educación superior está viviendo transformaciones importantes como sistema, de cara a las características que exige la sociedad en términos de las habilidades que debe desarrollar un individuo en el S.XXI. Particularmente en Chile, debido a los cambios en las políticas educativas, las instituciones se enfrentan a un nuevo perfil de estudiantes, que posee necesidades y características que relevan como urgente la implementación de acciones que permitan la transformación de sus prácticas, desde la concepción que maneja cada actor de la organización sobre el sentido y significado de la academia y la relación que se establece entre cada estamento y el beneficiario principal del sistema, el individuo en formación.

Este trabajo se ha enfocado en presentar una estrategia perfectible para el involucramiento de la organización, considerando líneas de acción significativas en base a la literatura y que han tenido por resultado la emergencia de nodos críticos para la adecuada armonización del proceso de integración de los estudiantes nuevos, con el fin de promover su progresión desde el desarrollo de una identidad vinculada entre la institución y el educando, entendiendo que es un proceso que inicia en el docente, pero que abarca la necesidad de generar la colaboración entre los distintos espacios y, sobre todo, de co-construir instancias de reflexión académica en torno al quehacer pedagógico y su sentido formativo y social.

Un ejemplo de lo anterior está ocurriendo hoy en sede donde surgen espacios nuevos de reflexión en la práctica, el mes de octubre comienzan los claustros académicos como una forma de instaurar una “distancia crítica” (Sacristán, et al, 2011, p. 65), que es el poder observar desde afuera las prácticas educativas para hacer manifiestas aquellas prácticas ciegas que dificultan la formación profesional, esta acción fue propuesta y mediada por los autores; además desde septiembre de este año dos profesores participantes de mentorías están desarrollando Coloquios e Ciencias Básicas en la sede para todos los docentes de todas las áreas para compartir experiencias y aunar criterios en la enseñanza fundamental de esta área.

Esto demuestra una fortaleza que representa la estrategia utilizada y, además, resalta la importancia de establecer comunidades académicas que se organicen para reflexionar, compartir y construir espacios de *Mediación de Experiencias Vinculantes*⁸³, con foco en la experiencia del estudiante no solo a un nivel de objetivo laboral o académico, sino con un fin de reconocer la dialogicidad basal en la situación de enseñanza-aprendizaje, lo cual realza la figura del educando a un espacio de significado distinto, más personal para el académico que se enfrenta al desafío de transformar esa vida, tomando en cuenta el contexto y la confluencia de realidades en que se generan dichos encuentros en la institución.

Sin perjuicio de lo anteriormente expuesto, este trabajo pretende posicionarse como una evidencia del valor intrínseco que posee el trabajo activo, vinculado y colaborativo de académicos y demás actores administrativos de las instituciones de Educación Superior, para generar un adecuado andamiaje en el ingreso y la progresión de los estudiantes, potenciando

⁸³ Concepto desarrollado por los autores a partir del proceso de reflexión activa con académicos en mentorías docentes.

el involucramiento desde la creación de comunidades académicas que reflexionan, en los distintos estamentos, para su continua autoconstrucción y mejora.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Dehyadegary, E., Yaacob, S., Juhari, R., y Talib, M. (2011). Academic engagement as a mediator in the relationship between parental school involvement and academic achievement. *Australian Journal of Basic and Applied Science*, 5(11), 724-729.
- de Chávez, D., Pando, M., Aranda, C. & Almeida, C. (2014). Burnout y work engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia & trabajo*, 16(50), 116-120.
- Domingo, A., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, y M., Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flynn, D. (2014). Baccalaureate attainment of college students at 4-year institutions as a function of student Involucramiento behaviors: Social and academic student behaviors matter. *Research in Higher Education*, 55(5), 467. DOI 10.1007/s11162-013-9321-8
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679.
- Parada, M. & Pérez, C. (2014). Relación del Involucramiento académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. Recuperado en 11 de agosto de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200003&lng=es&tlng=es.
- Peña, G., Cañoto, Y. & Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation: Theory, research and application* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Sacristán, G. J. Pérez, A. Matinés, J. Torres, J. Angulo, F; y Álvarez, J. (2011). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.

- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11.
- Sbrocco, S. (2009). *Student Academic Engagement and the Academic Achievement Gap between Black and White Middle School Students: Does Engagement Increase Student Achievement?* (Disertación doctoral). Recuperado de http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/57326/1/Sbrocco_umn_0130E_10755.pdf
- Sirin, S.R. y Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African american adolescents. *Youth & society*, 35, 323-340. doi:10.1177/0044118X03255006
- Schmitt, R. E. & Dos Santos, B. S. (2016, November). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *In Congresos CLABES*.
- Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633- 662. doi:10.3102/0002831209361209

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
FATORES DE EVASÃO E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA PRESENTES NAS
PESQUISAS BRASILEIRAS**

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

Adriana Justin Cerveira, Kampff
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
adriana.kampff@pucrs.br

Rita de Cássia, Petrarca Teixeira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
rita.petrarca@pucrs.br

Manuir José, Mentges
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
manuir.mentges@pucrs.br

Resumo. A maior parte dos estudos sobre evasão na educação superior evidencia os motivos que levam o estudante a abandonar. São apontados, entre os motivos mais frequentes para evasão, a falta de recursos financeiros para manutenção dos estudos, as dúvidas sobre as perspectivas de carreira na área escolhida, a baixa qualidade do ensino antes de ingressar no ensino superior, a insatisfação com as relações sociais estabelecidas com colegas e professores na universidade, as dificuldades de adaptação à vida acadêmica, os currículos pouco atrativos para os novos perfis universitários. No entanto, tão importante quanto conhecer as causas é desenvolver estratégias capazes de combater o fenômeno da evasão. Este estudo, denominado estado da arte, analisa a produção bibliográfica que aborda as estratégias de enfrentamento na redução da evasão no ensino superior, por meio de trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018) entre os anos de 2013 e agosto de 2018. Resultados parciais revelam que a permanência parece estar relacionada com o financiamento dos estudos, a inserção no mercado de trabalho e possibilidades salariais, a qualidade do ensino, corpo docente e vínculos com professores e colegas. No entanto os estudos apontam que poucas iniciativas institucionais atuam com foco em estratégias de permanência e êxito dos alunos.

Palavras-chave: Evasão, Ensino Superior, Gestão da Permanência.

1. Introdução

A evasão é um fenômeno multifatorial, que ocorre em todas os contextos socioeconômicos, culturas e modalidades de ensino. É preciso compreendê-lo para criar alternativas de retenção, apoiando os estudantes na permanência e êxito em seus cursos.

Nesse contexto, o presente artigo busca investigar os fatores que geram evasão e fatores que contribuem para a permanência, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Autores como Gibson (1998), Tinto (2000) e Tresman (2002) são referências importantes para o estudo do tema em um cenário internacional.

Com foco na realidade brasileira e pesquisas atuais, são analisados 29 trabalhos, obtidos a partir de consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018), concluídos entre os anos de 2013 e agosto de 2018 com o intuito de identificar se os trabalhos englobavam investigações sobre o abandono no Ensino Superior e sobre a identificação de estratégias de superação desta problemática.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre os levantamentos realizados.

2. Os Fatores de Evasão x Permanência

A evasão e o fracasso estudantil são questões presentes na Educação. Tais fenômenos, conforme Kampff (2017), merecem atenção em todos os segmentos de ensino e modalidades, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso e qualidade, com vistas a discutir estratégias para permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

Em estudos realizados por Gibson (1998), estão descritas três categorias de fatores que podem explicar os motivos pelos quais ocorrem o abandono de 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 a didática empregada, como com o suporte oferecido pela instituição.

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 de 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*. 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 atuar junto àqueles que apresentam riscos de evasão.

Tresman (2002), em seu estudo sobre a retenção de estudantes da *Open University*, na Inglaterra, os 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 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*”. 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.

3. As Pesquisas Brasileiras: Dissertações e Teses entre 2013 e agosto de 2018

Este estudo, denominado estado da arte, analisa a produção bibliográfica que aborda evasão no ensino superior, por meio de pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018), entre os anos de 2013 e agosto de 2018, a partir dos termos “evasão” e “ensino superior”. Na pesquisa à referida base, foram localizados 29 trabalhos, sendo 27 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, apresentados no Apêndice I.

No Brasil, conforme dados do Censo do Ensino Superior de 2016 (INEP, 2016), 87,7% das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas. A Figura 1 mostra a distribuição das matrículas da graduação no país, com uma participação de 75,3% (6.058.623) na rede privada, enquanto a rede pública tem 24,7% (1.990.078) das matrículas.

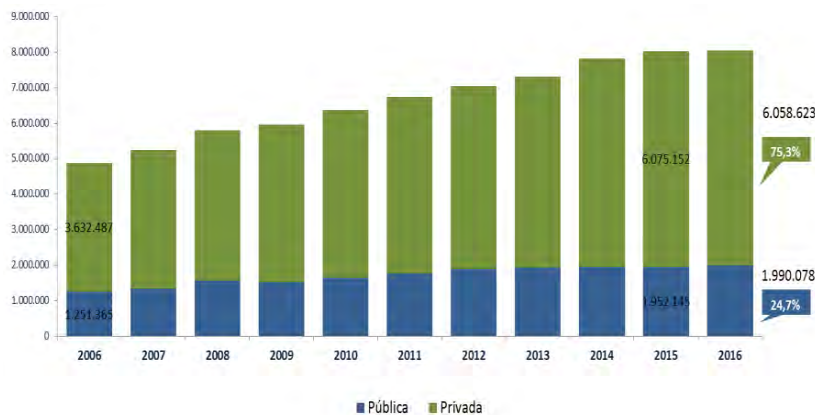


Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil – 2006-2016 (Fonte: INEP, 2016)

Embora o número de instituições privadas seja expressivamente maior no país, nas pesquisas localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrou-se a seguinte distribuição em relação às IES que serviram de *locus* das investigações brasileiras: uma pesquisa investigou um conjunto de IES de diversas categorias administrativas; um trabalho foi apenas de caráter bibliográfico, nacional e internacional; uma dissertação não identificou a instituição; 14 pesquisas investigaram a evasão em IES públicas; e 12 relatam como *locus* de pesquisa as IES privadas.

Entre os 29 trabalhos selecionados, 13 pesquisaram as IES como um todo, enquanto 16 versavam sobre cursos ou agrupamento de cursos de graduação específicos. Entre os cursos citados estão: Direção de Arte, Letras, Pedagogia, Licenciaturas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Química, Matemática, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciência da Computação, Engenharias, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Enfermagem, Farmácia, Terapia Ocupacional, Saúde Coletiva, Fisioterapia e Psicologia.

As pesquisas analisadas possuem características diferentes, tendo como base questionários; entrevistas a estudantes evadidos, docentes e gestores; documentos institucionais com dados socioeconômicos e de matrícula dos estudantes; revisões bibliográficas nacionais e internacionais sobre evasão. Ao ler os resumos de todas as dissertações e teses elencadas, buscou-se analisar, inicialmente, os motivos referenciados para evasão no escopo investigado por cada pesquisa e, na sequência, as estratégias de permanência adotadas.

3.1 Motivos de Evasão

Nove dos 29 trabalhos analisados não detalhavam claramente motivos de evasão, destacando apenas a multiplicidade de fatores que podem levar ao abandono, e, em três destes trabalhos, há uma reflexão sobre os altos índices de evasão em IES públicas e, neste contexto, a afirmação do prejuízo financeiro e social da não conclusão do Ensino Superior pelos sujeitos.

Complementarmente, 20 trabalhos apresentavam, como resultados de suas investigações, um ou mais motivos para evasão. A Tabela 1 apresenta os motivos de evasão citados nesses trabalhos. Para cada um dos motivos, destaca-se a recorrência – quantidade de trabalhos em que ele aparece citado –, quantos desses trabalhos eram de IES públicas, quantos eram de IES privadas e quantos eram do tipo “misto”, ou seja, baseados em agrupamentos de instituições de categorias administrativas diferentes.

Tabela 1 – Motivos de Evasão identificados nas Pesquisas Brasileiras

Motivo de Evasão	Recorrência	IES Públicas	IES Privadas	Misto
Condições socioeconômicas enfrentadas pelos alunos (dificuldades financeiras)	12	3	7	2
Questões de cunho vocacional / opção por novos cursos	12	8	2	2
Problemas de baixo desempenho e reprovações nas disciplinas	7	5	2	0
Dificuldade de compatibilização do curso com a necessidade de trabalhar	6	3	3	0
Pouca perspectiva de carreira / incertezas quanto ao mercado de trabalho	6	5	1	0
Fatores didático-pedagógicos / metodológicos dos professores	5	2	1	2
Problemas de infraestrutura e serviços institucionais	3	0	3	0
Lacunas de aprendizagem da Educação Básica	3	1	1	1
Residir distante da IES	3	1	2	0
Troca de IES	2	0	2	0
Insatisfação com o curso (currículo fragmentado, pouca visibilidade sobre a prática)	2	2	0	0
Baixo nível de relacionamento entre os sujeitos (professores e estudantes)	2	1	1	0
Problemas de relacionamento com a coordenação	1	0	1	0
Dificuldade de acesso ao Programa de Assistência Estudantil (valor financeiro adicional para alunos de IES públicas)	1	1	0	0
Segurança pública	1	0	1	0
Gravidez	1	0	1	0

Como é possível observar na Tabela 1, as dificuldades financeiras dos estudantes, o pouco conhecimento sobre o curso escolhido e as incertezas em relação às possibilidades de carreira na área, o baixo desempenho acadêmico, e a necessidade de articular tempo para estudo e trabalho, estão entre os motivos mais citados para o abandono no Ensino Superior.

No contexto das IES públicas, que são gratuitas, perde força o argumento financeiro e ganham destaque as questões relacionadas: a fazer uma nova opção de curso, em função das perspectivas de carreiras em certas áreas, como são referidas as Licenciaturas; e também ao volume de reprovações em disciplinas do curso, como exemplificado nas áreas das Ciências Exatas e Ciências da Saúde. Nas IES privadas, apresentam-se como motivos recorrentes os

de ordem econômica, que envolvem a dificuldade de manter as mensalidades e a necessidade de trabalhar para custear os estudos; e, além disso, são sinalizados também problemas de infraestrutura e serviços institucionais em IES de pequeno porte, o que frustra e desmotiva os alunos a seguirem seus estudos.

3.2 Estratégias de Retenção

Após o levantamento dos motivos de evasão, o foco da análise foi verificar as estratégias adotadas pelas instituições, identificadas nas pesquisas, para permanência e êxito dos alunos. As estratégias de retenção identificadas na análise são apresentadas na Tabela 2, indicando a recorrência – quantidade de pesquisas em que são citadas –, destacando se o trabalho investigou uma IES pública, privada ou ambas.

Tabela 2 – Estratégias de Retenção identificadas nas Pesquisas Brasileiras

Estratégias de Retenção	Recorrência	IES Públicas	IES Privadas	Misto
Oferecimento de diferentes modalidades de apoio financeiro para mensalidades	3	0	3	0
Ofertas de tutorias e monitorias para promover o desempenho acadêmico satisfatório	2	1	1	0
Curso de nivelamento para suprir lacunas de aprendizagem pregressas	1	0	1	0
Ações para integração social e acadêmica do estudante no ambiente da IES	1	0	1	0
Apoio psicológico para superação de dificuldades emocionais	1	0	1	0
Informação adequada sobre as possíveis carreiras da profissão escolhida	1	0	1	0
Apoio no discernimento profissional antes do ingresso no Ensino Superior	1	0	1	0
Programas de formação docente para melhoria didático-pedagógica e relacional	1	0	1	0
Utilização de sistemas de informação para apoio à gestão da permanência e relacionamento	1	0	1	0
Difusão do ensino a distância, devido aos desafios de mobilidade e segurança urbana	1	0	1	0

Ao analisar os resumos dos trabalhos selecionados, verifica-se que, na grande maioria das investigações, os documentos descrevem não encontrar iniciativas institucionais adequadas para promover a permanência dos estudantes, encerrando suas pesquisas com recomendações. Apenas quatro trabalhos indicam ações institucionais existentes para favorecer a retenção, com destaque para apoio à obtenção de bolsas ou créditos educativos

para financiar as mensalidades e a organização de monitorias e tutorias para apoiar a aprendizagem e o êxito dos alunos em disciplinas acadêmicas.

É possível perceber que há uma divergência de abordagem – em geral, na rede pública, investigam-se os motivos, já na rede privada são valorizadas as soluções e serviços para permanência.

4. Considerações

O tema em questão tem sido amplamente debatido e os motivos que explicam a evasão têm sido bastante investigados. Eles são múltiplos e vêm demandando esforços crescentes das IES no sentido de combatê-los.

Entre os primeiros motivos citados para explicar a evasão, estão as condições socioeconômicas enfrentadas pelos alunos. O governo federal brasileiro disponibiliza recursos escassos para programas de assistência estudantil para alunos de IES públicas, bem como um número ainda insuficiente de bolsas integrais ou parciais para alunos com baixos recursos financeiros em IES privadas. O governo, instituições financeiras e as próprias IES, em alguma medida, também têm buscado oferecer créditos educativos, que podem ser reembolsados após a formatura do aluno. Em geral, tais iniciativas não têm sido suficientes para atender a demanda dos estudantes brasileiros, o que pode ser comprovado pelo alto abandono estudantil em razão de dificuldades financeiras.

Entre os seis primeiros motivos citados para explicar a evasão, além das condições socioeconômicas, estão as questões vocacionais, as poucas perspectivas de carreira para o curso escolhido, o baixo desempenho em disciplinas no curso, os fatores didáticos e metodológicos dos professores e a compatibilização entre trabalho e estudo. Tais fatores poderiam ser minimizados com estratégias eficazes promovidas ao interno das IES.

No entanto, chama a atenção que, mesmo identificando os motivos de evasão, as IES pouco investem nas estratégias de retenção, como é possível verificar na Tabela 2. Mesmo considerando que o fenômeno da evasão, por vezes, está fora do controle institucional, a ausência de uma política institucional e de ações mais vigorosas e preventivas revelam um despreparo das IES para lidar com os desafios do abandono no ensino superior. As razões para evasão, muitas vezes conhecidas, pouco se revertem em ações concretas de prevenção nas IES, acompanhadas de planos ação, indicadores e metas para a adequada gestão da permanência e do êxito estudantil.

Apêndice I

No apêndice I constam as pesquisas brasileiras obtidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, publicadas entre 2013 e agosto de 2018, como Dissertação (D) ou Tese (T), sobre “evasão” no “ensino superior”. Tais pesquisas, listadas na Tabela 3, foram analisadas no presente artigo.

Tabela 3 – Teses e Dissertações

Título	Autor	Tipo	Data Defesa
A Evasão Escolar e a Gestão Universitária: O Caso da Universidade Federal da Paraíba	Marillia Gabriella Duarte Fialho	D	01/07/2014
Acesso e Permanência de Alunos de Engenharia da UTFPR - Câmpus Medianeira	Magela Reny Fonticiella Gomez	D	20/02/2015
Análise de Evasão de Discentes em Cursos de Engenharia de Produção	Mauricio Capelas	T	05/09/2014
Análise dos Fatores que Influenciam na Evasão Discente de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Fortaleza - Ceará.	Gil Camelo Neto	D	31/07/2014
Aspectos Determinantes que Interferem para a Evasão de Discentes: Um Estudo com Ex-Alunos do Curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior Confessional	Rogério Albanex	D	22/06/2017
Estratégias de Retenção em IES: Um Estudo Exploratório em Instituições Privadas da Região Metropolitana de São Paulo	Luiz Carlos Barnabe de Almeida	D	21/11/2013
Estudo de Caso sobre a Evasão no Curso Presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio	Elizabeth da Silva Guedes	D	20/10/2015
Estudo dos Fatores que Influenciam a Evasão de Alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia de uma Instituição de Ensino Superior Privada	Cristiano Ferreira de Assis	D	29/08/2013
Estudo sobre a Evasão em Cursos de Graduação Presenciais na Universidade Federal De Goiás – UFG	Thays Santos Souza	D	18/12/2017
Evasão Discente no Ensino Superior: Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus de Sobral)	Joao Batista do Amaral	D	29/05/2013
Evasão Discente no Ensino Superior: Um Estudo na Unicentro, Campus Irati	Juliano de Macedo	D	09/05/2014
Evasão do Ensino Superior: Estudo na Universidade Estadual de Montes Claros	Elbe Figueiredo Brandao	D	10/04/2015
Evasão e Permanência num Curso de Licenciatura em Física: O Ponto de Vista dos Licenciandos	Everton Ribeiro	D	27/03/2015
Evasão e Retenção de Acadêmicos na Graduação em Ensino Superior Presencial: O Caso da Uri Campus Santiago	Rita de Cassia Finamor Nicola	D	25/05/2017
Evasão Escolar no Ensino Superior: Estudo sobre a Evasão no Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Privada de Minas Gerais	Sabino Joaquim de Paula Freitas	D	16/03/2017
Evasão na Educação Superior: Um Estudo em uma IES Privada do Médio Tietê	Hercules Ferrari Domingues da Silva	D	30/04/2015
Evasão na UFT: Um Estudo sobre as Perdas Ocorridas no Período 2004-2014	Ricardo Egidio Koelln	D	18/08/2016
Evasão nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior da Região Sul do Brasil	Joao Cleber de Souza Lopes	D	26/03/2014
Evasão nos Cursos de Graduação em Física, Matemática e Química da UFRN	Vanessa de Souza Chaves	D	22/08/2016
Evasão nos Cursos de Licenciatura: A Visão de Alunos Desistentes	Valeria Rocha Lima Sotero	D	09/10/2014
Evasão nos Cursos Superiores da Região Norte e Estudo Comparativo para Avaliação das IFES Tocantinenses	Luciano Correia Franco	D	02/05/2016

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

Motivos da Evasão: Um Estudo com Estudantes Evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina	Carlos Alexandre Campos	D	05/02/2018
O Desempenho Acadêmico e o Fenômeno da Evasão em Cursos de Graduação da Área da Saúde	Fernanda Cardoso da Silva	D	20/01/2016
O Fenômeno da Evasão no Ensino Superior no Curso de Administração no Estado do Rio de Janeiro nos Anos de 2006 a 2012: Um Estudo de Caso Unigranrio	Ana Vicentina Marcal Lourenco	D	24/03/2014
Políticas de Fidelização dos Estudantes na Educação Superior: Um Estudo do Unilasalle Canoas/RS	Paulo Cesar Azevedo Silva	D	06/10/2014
Principais Fatores da Evasão em Cursos Superiores Presenciais na Área de Ciências Sociais Aplicadas: Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior Particular de Pequeno Porte	Mauricio Lopes de Souza	D	08/12/2016
Retenção e Evasão no Ensino Superior no Contexto da Expansão: O Caso do Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB	Gideon Soares da Silva	D	13/02/2017
Retenção ou Evasão - A Grande Questão Social das Instituições de Ensino Superior	Argemiro Severiano da Silva	D	19/02/2014
Um Estudo sobre s Evasão em um Curso de Licenciatura em Física: Discursos de Ex-Alunos e Professores	Sergio Rykio Kussuda	T	24/03/2017

Referências

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em: 20/05/2018.

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.

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.

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.

INEP. Censo da Educação Superior 2016 – Notas Estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acessado em: 30/08/2018.

Kampff, Adriana Justin Cerveira Kampff. Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência. Congresso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1562/2300>. Acessado em: 30/08/2018.

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.

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.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

CÁTEDRAS UDEA DIVERSA: FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Yarza De Los Ríos, Víctor Alexander
Vivas Hurtado, Selnich
Steele Castillo, Steve
Cuchillo Jacanamijoy, Solanlle (Kamëntsá)
Pastrana Ballesteros, Rafael (Zenú)
Morales Mosquera, María Eugenia
Martínez Pérez, Sergio
Bustamante Cardona, Juan Camilo
Vicerrectoría de Docencia - Universidad de Antioquia
udeadiversa.cree@udea.edu.co

Resumen. La iniciativa Cátedras UdeA Diversa, situada en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), constituye uno de los referentes actuales de reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica como garantía de la permanencia estudiantil en la educación superior convencional, en contextos socialmente diversos, como el colombiano. Esta iniciativa funciona como un dispositivo formativo comprensivo, intercultural y diferencial, representado en un árbol de saberes, que se alimenta de la historia de los pueblos, de los abuelos y las abuelas, de la ancestralidad del territorio y sus comunidades, así como de las luchas y movimientos de grupos diversos de la ciudad, del campo y de la academia. Su objetivo consiste en potenciar los procesos educativos de la comunidad universitaria de cara a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas, los avances de las ciencias, la tecnología, los saberes y conocimientos, en tiempos de una globalización que reclama una nueva humanización y humanidad (Boff y Hathaway, 2014), ubicándose en los horizontes delineados por los paradigmas colaborativos, participativos, críticos, decoloniales, interculturales, en la construcción de iniciativas de transformación, acción, formación y reflexión de los fenómenos socio-educativos y pedagógicos (Walsh, 2013; Tuhiwai Smith, 2016). A nivel metodológico, guiada por el mismo espíritu, se orienta por presupuestos didácticos y pedagógicos derivados de la pedagogía intercultural, la escuela histórico-cultural, el socioconstructivismo, la pedagogía social y popular, la pedagogía crítica, la etnoeducación, la educación propia, la pedagogía intercultural, entre otras corrientes, tendencias y escuelas del pensamiento crítico pedagógico planetario (Gadotti, 2003).

Descriptor o Palabras Clave: Enfoque intercultural, Enfoque diferencial, Diversidad epistémica, Abandono, Educación superior convencional.

1. Introducción

En la Universidad de Antioquia, institución pública de 215 años, florece el árbol de la diversidad epistémica. Su cultivo dedi(li)cado por los colectivos y organizaciones universitarias que se reivindican, reconocen, reexisten y legitiman, han sido la siembra que han permitido caminar una educación superior que se re-cree en la diversidad cultural, lingüística, sexual, de género y de discapacidades de sus estamentos. Su cultivo ha buscado el enraizamiento de la diversidad epistémica como marco de actuación en los modelos de gestión institucionales ideados para la permanencia estudiantil, donde la concepción del abandono centrada en la deserción no permite superar las prácticas propias de una monocultura del saber (Aguiló Bonet, 2009; Walsh, 2013).

Las Cátedras UdeA Diversa han aportado cimientos a una comprensión intercultural, equitativa y diferencial de la permanencia y el abandono que supere las prácticas de inclusión académica cimentadas en un enfoque mono-multicultural (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016) que promueve la incorporación forzosa, donde persisten prácticas asimilacionistas soportadas en un modelo de *estudiante estándar* que se debe normalizar. Por el contrario, se siembra una concepción profunda del abandono donde la diversidad epistémica debe incidir en los currículos, siguiendo el criterio de una formación pertinente, en relación a los grupos sociales que integran la Universidad. Una Universidad que habla y entiende diversas lenguas y lenguajes, que propone un diálogo y una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2012), frente a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas.

2. Método: co-construcción de un modelo arborescente para la transformación de la Universidad

La iniciativa Cátedras UdeA Diversa se alimenta de la historia de los pueblos, de los abuelos y sabedoras, de la ancestralidad del territorio y sus comunidades, así como de las luchas y movimientos de grupos diversos en las ciudades, campos y universidades. También, retoma las experiencias formativas que se vienen adelantando desde 2007 en la Universidad de Antioquia, las propuestas de los colectivos, grupos de investigación, profesores y estudiantes que viven y se reconocen en la diversidad.

Se constituye en un dispositivo formativo, intercultural, diferencial y equitativo, que potencia los procesos educativos de la comunidad universitaria de cara a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas, los avances de las ciencias, las tecnologías, los saberes y los conocimientos, en tiempos de una globalización que reclama una nueva humanización y humanidad. Este dispositivo germina en un modelo arborescente. El árbol como metáfora biocéntrica, cultural, epistémica, política y pedagógica permite entender la dinámica de los procesos formativos que parten de la Madre Tierra. Se trata de conectar los saberes ancestrales, preservados a través de las lenguas del territorio, con los debates actuales sobre las diversidades sexuales y géneros, los movimientos raizal, afro e indígenas, y la reflexión-acción en torno a la discapacidad y la cuestión de la paz. Este árbol de saberes diversos se compone de 17 espacios de formación⁸⁴: 6 cursos de lenguas y culturas ancestrales en las

⁸⁴ Para complementar la información de la iniciativa, invitamos a consultar su micrositio en el siguiente enlace: <https://goo.gl/Qa3qfu>

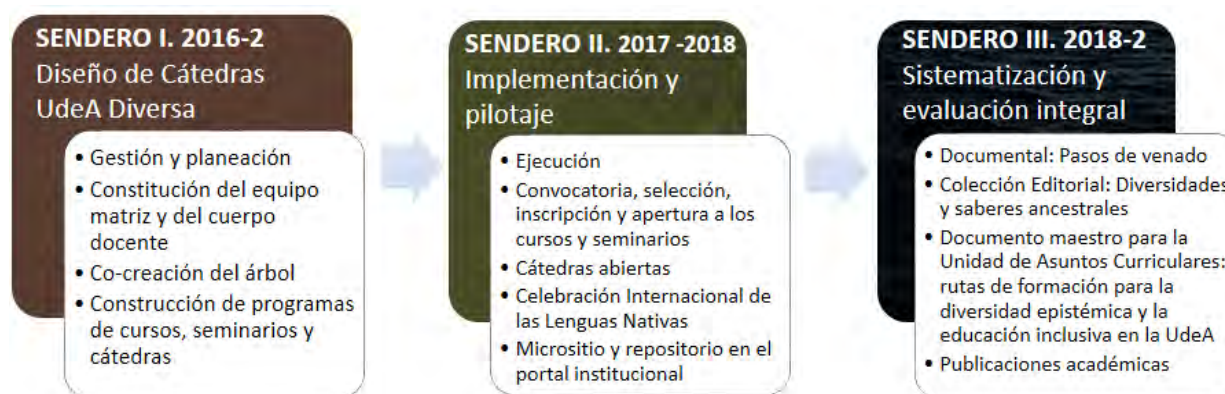
raíces, 5 seminarios de extensión en diversidades en el tronco, 5 cátedras abiertas en la copa, y la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas - CILN⁸⁵.



Fig. 1. Modelo Arborescente de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa. Fuente: Elaboración propia.

A nivel metodológico, se orienta por presupuestos didácticos y pedagógicos derivados de la pedagogía intercultural, la escuela histórico-cultural, el socioconstructivismo, la pedagogía social y popular, la pedagogía crítica, la educación propia y ancestral, entre otras corrientes, tendencias y escuelas del pensamiento crítico pedagógico planetario (Gadotti, 2003; Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016). En términos sintéticos y esquemáticos, nuestra cocreación transitó por unos senderos que permiten generar una abstracción iniciática de la experiencia vivida; sin embargo, todavía es necesario complejizar y profundizar su urdimbre para que sirva de guianza en otros contextos, territorios y comunidades.

⁸⁵ Celebración enmarcada en el “Día internacional de las lenguas nativas”, proclamada por la UNESCO en el año 2000 para el día 21 de febrero con el objetivo de promover el valor de la pluralidad lingüística y la diversidad cultural para el reconocimiento y la revitalización de las lenguas nativas. Cfr. Ley 1381 de 2010. Finalmente, se destaca su institucionalización en virtud de la alianza, en su última versión, con la Dirección de Etnias de la Alcaldía de Medellín y con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) ofreciendo una programación concertada con colectivos afro, raizal y cabildos indígenas.



Flujograma 1. Senderos de co-construcción de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa. Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de estos senderos y este transitar, hemos mantenido un proceso de reflexión y co-reflexión que ha permitido que nuestras epistemes diversas sean el riego de nuestro árbol, entendiendo que realizar una construcción colaborativa, crítica, transdisciplinar y holística de un dispositivo, que delinee el horizonte conceptual, práctico y ético-político de relacionamiento con y desde la diversidad en la Universidad de Antioquia, requiere acudir y reconocer las trayectorias de los colectivos y comunidades que vivencian, legitiman y defienden la diversidad. Es por eso que en este empeño se trenzan las contribuciones de estudiantes, docentes, grupos de investigación, comunidades y de colectivos como el Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos - CADEAFRO, el Cabildo Indígena Universitario de Medellín - CIUM, el Colectivo de jóvenes y profesionales raizales - Dih RUUTS Projek, el Comité de Estudiantes y Egresados Ciegos - CECUDEA, junto con el Grupo de Trabajo CLACSO sobre Estudios críticos en discapacidad, el Semillero en géneros y diversidades sexuales, la Red Nacional por la Equidad de Género en la Educación Superior, el Grupo de Estudios en Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana, GELCIL, de la Facultad de Comunicaciones y el Grupo de investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación, entre otros⁸⁶.

3. Resultados: Las cosechas del Ubuntu

El desarrollo y la dulzura de los frutos del árbol demuestran su poder transformador. Presentamos así, algunos de esos frutos madurados en este árbol de saberes diversos, con el fin de ilustrar el alcance del trabajo en comunidad, riguroso, crítico, fundamentado, a la vez que fraterno, dialogal y participativo.

En primer lugar, la iniciativa es fecunda en la materialización de procesos de tejidos pluriversales entre seres vivos y ecosistemas; en decolonización de metodologías de enseñanza y aprendizaje, de corazones, cuerpos y mentes; en la invención y recreación de materiales o artefactos didácticos accesibles, ancestrales, antidiscriminatorios; en las conexiones con las comunidades de base, en los territorios, la sociedad civil organizada, redes, asociaciones y entes gubernamentales; en la pluralización de temáticas, objetos,

⁸⁶ Para conocer los recorridos de las diversas epistemes co-creadoras de esta iniciativa de formación, invitamos a revisar el texto “Cátedras UdeA Diversa, co-construcción de un modelo arborescente para la transformación de la Universidad”, alojado en el repositorio institucional de Permanencia Estudiantil: <http://bit.ly/udeadiversa2>

métodos, técnicas y líneas de exploración o profundización en los programas académicos de pregrado, posgrado y en las instancias académico-administrativas; en la creación de tecnologías accesibles e interculturales como el Canasto Digital Intercultural, que incluye un teclado virtual con grafías de las lenguas ancestrales y recursos de todos los espacios formativos del árbol; entre otros. Estos frutos vienen poniendo en suspenso el poder normalizador de la noción de *estudiante estándar* y de esa idea de abandono binario que inferioriza los sujetos y colectivos que se reconocen en la diversidad epistémica. El diálogo de saberes y epistemes en el trasegar de los senderos, con sus bifurcaciones heterogéneas, nos ha posibilitado la pluralización de nuestros ideales formativos en la educación superior convencional.

En segundo lugar, nuestro árbol abraza una amplitud de públicos de la comunidad universitaria, al punto de constituir una comunidad aprendiente hermanada por las diversidades y su vivencia, y en la posibilidad de erigir un espacio universitario que se reconozca a sí mismo plural y diverso, y entrelazado a sus contextos, enriqueciendo en el diálogo de saberes el legado científico y cultural que la Universidad representa para las comunidades ancestrales y diversas de los territorios y los maritorios, como se muestra a continuación en lo concerniente a los egresados y/o participantes de nuestros espacios formativos en sus años de existencia:

Tabla 1. Egresados y/o participantes del árbol en los años 2017 y 2018

Sección del árbol	Raíces		Tronco		Copa		C.I.L.N.	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Egresados y/o participantes	213	294	69	315	300	-	2850	1057
Total 2017-2018	507		384		300		3907	
Total del árbol	5098							

En tercer lugar, entre sus logros más reseñables, está el incorporar, gracias a la interlocución de la iniciativa y otros querientes, conceptos claves dentro de Universidad de Antioquia (2017b), “Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios”, que permiten sustentar el desarrollo de la iniciativa y de esfuerzos similares. El enfoque diferencial transversal al Plan es un logro con el que se puede ir ahondando en la igualdad de oportunidades para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Además, el Tema estratégico 5 supone otro logro trascendental, pues plantea el “Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad”⁸⁷. Asimismo, que en el Universidad de Antioquia (2017a)⁸⁸ se plantee como programa institucional la “Implementación de pedagogías para el buen vivir”, evidencia la progresiva concientización

⁸⁷ Consultar en el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia: <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>

⁸⁸ Consultar en el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia: <https://goo.gl/2vtd6e>

de la institución por perspectivas de calidad y permanencia estudiantil cada vez más amplias e integrales, planteadas, como en este caso, desde Suramérica en el Sumak Kausay (Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010).

El camino recorrido por los sembradores del árbol ha sido la ruta común que colectivos, grupos y organizaciones han trasegado en el diálogo con la institucionalidad universitaria en pos de la justicia cognitiva, el diálogo de saberes y la diversidad epistémica. Este esfuerzo ha llevado a la Universidad ad portas de transversalizar enfoques interculturales, equitativos y diferenciales en lo curricular, creando espacios de tránsito hacia la pluriversidad que se re-crea en su interculturalidad.

4. Discusión: del abandono binario al abandono epistémico

Los resultados permiten colegir que el dispositivo pedagógico cocreado posibilitó incidir en la estructura institucional en tanto influyó en los planes institucionales que orientarán la vida académica universitaria en los próximos años. No quiere decir ello que la recreación de este modelo en otra institución implique resultados similares, ni que sea el único modelo capaz de conmover los marcos de actuación universitarios. Lo que sí se puede establecer es la pertinencia del método empleado, pues el reconocimiento de múltiples trayectorias de docentes, programas, iniciativas y la consulta y la cocreación con colectivos, cabildos, autoridades ancestrales y comunidades, permitió marcos legítimos, contextualizados y concertados de interlocución, a la vez que propició un entorno de respeto por las prácticas, los saberes y las pedagogías implicadas, con sus respectivos orígenes, antecedentes y proyecciones. Así, la idoneidad no se restringe únicamente a las bases teóricas y conceptuales, sino también a la voluntad de escucha mutua, de construcción conjunta, de diálogo de saberes desde y con las bases, y hacia arriba, con los niveles directivos de la institución. Desde este horizonte, es posible plantear otros senderos y otros modelos que permitan avanzar a mayores niveles de justicia y de equidad social en contextos caracterizados por una amplia diversidad cultural (Mato, 2008).

Por otra parte, se identificó la necesidad de aportar una comprensión más amplia de abandono al modelo de gestión institucional de la permanencia propuesto en Colombia por Ministerio de Educación Nacional (2015), vigente sobre temas de permanencia y abandono estudiantil, y que comprende tanto los fundamentos conceptuales del modelo, como las condiciones básicas para su implementación, y un conjunto de políticas, estrategias, acciones e instrumentos agrupados en 8 componentes.

Aunque Ministerio de Educación Nacional (2015) reconoce la complejidad y la multifactorialidad del abandono como un presupuesto para el análisis de sus causas, su revisión crítica deja al descubierto la ausencia de enfoques interculturales y diferenciales para la identificación y atención de los factores determinantes de esta problemática en la educación superior convencional. En Ministerio de Educación Nacional (2015) opera además una simplificación y reducción de la deserción a su manifestación visible, expresada en el abandono de las aulas y de los programas de formación por parte del estudiante. La manifestación invisible del abandono, en cambio, se produce cuando el estudiante indígena, afrodescendiente, raizal, campesino, rrom, etc., accede a la universidad convencional, y advierte que la integración y la adaptación a la vida universitaria está mediada por el desprecio, la desappropriación y la desaparición de los entramados cognitivos, afectivos,

simbólicos y materiales que le han sido transmitidos de generación en generación por sus abuelos y sus abuelas, que han resultado eficaces para la supervivencia de sus comunidades y que proveen de sentido su vida (Aguiló, 2009). Sucede, de igual modo, desde la perspectiva de género, en academias tradicionalmente sustentadas en referentes andro-falo-europeos, que invisibilizan los aportes científicos, artísticos, académicos, humanísticos de las mujeres y de las epistemes feministas. Asimismo, con las comunidades con discapacidad, que enfrentan barreras sociales, tecnológicas y actitudinales, discursos y narrativas, que subalternizan su participación y su aporte al entramado académico.

Entendemos así al abandono epistémico como una posible causa de deserción efectiva de las aulas, si bien, no contamos con las cifras ni el estudio que lo respalde, ni su demostración constituía el alcance del presente trabajo. No obstante, proponemos esta hipótesis como una posible pregunta de investigación para trabajos futuros.

5. Conclusiones

Nos es posible aseverar, teniendo en cuenta lo anterior, que los modelos universitarios clásicos siguen apareciendo como un “préstamo cultural”, anclados todavía en las pretensiones universalistas de los valores y los parámetros del Occidente moderno, ante los esfuerzos por constituir unos originales y adecuados a las necesidades de nuestros contextos (Tünnermann, 1999⁸⁹ citado en Arredondo, 2011). Asimismo, podemos decir que estos modelos siguen inspirando políticamente los marcos de referencia del Estado en la definición de lineamientos de actuación en temas tan sensibles para la comunidad universitaria como los que tienen que ver con el abandono, fabricando discursos sobre la pertinencia que acotan las relaciones entre la Universidad y la sociedad en marcos prácticos restringidos. Como consecuencia, es posible afirmar que la Guía en cuestión sólo podría perfilarse como un marco de referencia y de actuación en relación a los hechos de abandono en nuestras universidades, si expande sus lineamientos desde el reconocimiento a la diversidad cultural y epistémica. Es por eso que abrimos este canasto de saberes como provocación, como invitación a otras instituciones de Educación Superior en Latinoamérica para que encuentren en sus propios contextos, comunidades, colectivos, un modelo diferencial que transforme y conmueva los cimientos de la educación convencional, desde una conciencia planetaria y un verdadero diálogo de saberes que nos permita responder afirmativamente a la pregunta que nos hace Green Stocel, A. (1998): ¿Podemos inventar con ustedes este tiempo?.

Referencias

- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La Universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences [en línea]*, 22(2). From <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430001>
- Arredondo Vega, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16 (Enero - junio)).
- Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. (1ra edición ed.). Lima:

⁸⁹ Tünnermann, C. (1999). Historia de las universidades de América Latina. "Introducción" (UDUAL), México.

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

- Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL). From https://www.escribnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2). From <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/519/658>
- Green Stocel, A. (1998, Diciembre). El otro, ¿soy yo? *Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos*, 5(49), pp. 4-7. From http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/El_otro_soy_yo-_Abadio_Green.pdf
- Hathaway, M., & Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid, España: Trotta.
- Mato, D. (Ed.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. From http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/diversidad_cultural.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de la permanencia y la graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cundinamarca, Bogotá. From https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-356272_recurso.pdf
- Rodríguez Gómez, H. M., Yarza de los Ríos, V. A., & Echeverri Sánchez, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*(45), 23-30. From <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a03.pdf>
- Santos, B. d. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz, Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. From <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2027 "Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios"*. Universidad de Antioquia, Medellín. From <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>
- Universidad de Antioquia. (2018). *Plan de Acción Institucional. "Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial"*. Medellín, Colombia. From <https://goo.gl/2vtd6e>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1ra ed., Vol. 1). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. From https://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/PEDAGOGICC81AS-DECOLONIALES_2.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
GLOBAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE
ESTUDANTES ESTRANGEIROS**

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

SANTOS, Pricila Kohls dos
PUCRS - Brasil
pricila.kohls@gmail.com

Resumen. A educação superior no Brasil vem sofrendo alterações em suas configurações ao longo das últimas décadas. Mudanças estas alavancadas, em certa medida, pela forte expansão da educação superior privada e o baixo investimento na educação superior pública. Outro desafio importante também está no papel do estudante dentro das instituições de educação superior frente a demanda da multiculturalidade dentro da universidade e o desafio de se comunicar, de se relacionar e com as inter-relações entre economia, sociedade e cultura presentes nas instituições de educação superior e no papel do docente em abarcar este desafio estudantil em sua prática pedagógica. Nesse sentido, se faz necessário um olhar atento não apenas para a prática docente, mas para as opções em relação a tecnologia, internacionalização e educação para a cidadania global para a qualificação da educação superior e, por conseguinte, obter êxito em relação a permanência estudantil. Levando em consideração as políticas de internacionalização e partindo da experiência de estudantes estrangeiros em uma Universidade do Sul do Brasil, o presente estudo tem por objetivo analisar a diversidade das experiências que esses estudantes encontraram nas universidades porto-alegrenses e as motivações para virem estudar no Brasil e os motivos de sua permanência na educação superior. Ainda assim, analise o papel do docente, na perspectiva do estudante, em relação a integração destes estudantes no contexto brasileiro. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes estrangeiros, sendo que a análise dos dados se pauta na Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que a interação com o meio social e com o outro revelam-se essencial para a transformação do estudante, favorecendo sua inserção e o processo de aprendizagem. Além de servir como avaliação das políticas públicas de intercambio de estudantes, reforçando as estratégias que contemplem esta área e que possam ser pensadas como possibilidade para a redução do abandono de estudantes nativos nas universidades brasileiras.

Descriptor o Palabras Clave: Permanência, Internacionalização, Educação para cidadania global, Educação Superior.

1. Introdução

A Educação Superior no Brasil vem, ao longo de muitos anos, passando por um processo de expansão, principalmente alavancado pelo setor privado e por iniciativas governamentais de acesso a universidade para as camadas mais baixas da população brasileira. Tais iniciativas deram uma nova roupagem a Educação Superior brasileira, pois onde, anteriormente, havia lugar somente para a camada social mais alta, atualmente existe uma multiculturalidade presente nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, muito pela presença de estudantes de baixa renda, estudantes com ingresso por meio de cotas raciais, estudantes com deficiência e a presença de estudantes estrangeiros que participam de programas governamentais de intercâmbio de mobilidade acadêmica.

Nesse contexto de diferença, vemos a gestão das IES tendo que lidar com a diversidade, mas também com as questões econômicas que assolam e assolam o país nos últimos anos. O desafio para a permanência dos estudantes na universidade é uma realidade transfronteiriça, mesmo dentro do próprio país. É transfronteiriço no tocante ao elevado número de estudantes que ingressam na universidade por meio de programas de incentivo e que acabam por estudar em estados diferentes daqueles de sua residência ou nascimento. Por ser o Brasil o país multicultural, esta questão também afeta as relações e a integração de estudantes na universidade, aspecto este primordial, apresentado pela literatura, para a permanência nos estudos. (Tinto, 2012)

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a educação para a cidadania global e a internacionalização da educação superior como possibilidades para o fomento da permanência estudantil. Tal proposta está alicerçada na experiência de estudantes estrangeiros em universidades sul-brasileiras e que apontam a qualidade da educação ofertado como um dos pontos fortes da educação vivenciada no Brasil.

1.1 Contextualizando a temática

Diferentes autores, instituições e iniciativas governamentais tem preconizado a internacionalização como uma das diretrizes da educação superior brasileira. Tal ideal é alavancado, também, pela influência de organismos multilaterais, tais como: Banco Mundial (BM), Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), dentre outros. Um exemplo disso é a orientação do BM (2002), quando aparece uma forte mudança de concepção de educação superior, deslocando o conceito para a educação terciária. Isso porque afirma estarmos na sociedade do conhecimento, o que justifica intensivas e massivas estratégias de diversificação das instituições de ensino superior, apostando no avanço das fronteiras transnacionais e na formação do cidadão global, que a Unesco vai mais diretamente trabalhar.

A educação para a cidadania global (ECG) é vista como uma possibilidade de qualificação dos processos de ensinar e aprender para além dos espaços formais de educação, haja visto que objetiva uma formação integral do indivíduo e aponta como fundamental, em todos os

níveis de educação, o trabalho para além das disciplinas e conteúdos académicos. Visa a formação, ao longo da vida, de um cidadão, um profissional para atuar eticamente na sociedade. (Santos; Morosini, 2016, p. 3-4)

Nesta seara surge fortemente a internacionalização como diferencial para as universidades. Egron-Polak e Hudson (2014, 2017) observam que esse processo de internacionalização da educação superior traz muitos benefícios - como melhorar a qualidade da educação, o entendimento entre povos e nações, oferecer oportunidades de colaboração em pesquisa -, mas também traz consigo a comercialização do ensino superior, o aumento da concorrência entre as instituições.

Marginson (2013) complementa que a educação internacional “é a chave para breca, de forma decisiva, o etnocentrismo.” (p.18).

De acordo com os dados recentes publicados no Censo da Educação Superior (Brasil, 2016), o Brasil possui 15.605 estudantes estrangeiros no país, sendo que sua maioria é oriunda de países do Global Sul. Sendo que o número total de estudantes matriculados na educação superior brasileira é de 8.052.254, porém a questão da evasão e não conclusão do curso de graduação ainda é um tema recorrente e um problema para as IES. Por esse motivo, esta pesquisa propõe a aproximação das temáticas da permanência estudantil e da internacionalização da educação superior como possibilidade para reduzir o abandono dos estudos.

Uma vez que, 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)

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a diversidade das experiências que esses estudantes encontraram nas universidades porto-alegrenses e as motivações para virem estudar no Brasil e os motivos de sua permanência na educação superior.

2. Metodologia

O presente estudo de caráter qualitativo objetiva analisar as vivências e aprendizados dos estudantes que participaram de Programas de Pós-Graduação e Graduação no Brasil provenientes dos países da América Latina e Espanha. Buscamos nesta investigação conhecer percepções, anseios, dificuldades e possíveis sugestões para qualificação dos Programas de intercâmbio e como a visão dos intercambistas sobre este processo pode resultar em ações das universidades receptoras. Para tal, foram realizadas entrevistas com estudantes de graduação e pós-graduação no Brasil. As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, testado anteriormente, cujo objetivo foi analisar as percepções e sentimentos destes estudantes em relação a sua experiência pessoal e profissional relacionadas ao processo de

internacionalização de sua formação acadêmica. Sendo a pesquisa submetida aos protocolos éticos de pesquisa da IES.

Na coleta dos dados, à cada um dos participantes foram esclarecidos os objetivos do estudo, as implicações de sua participação e o caráter voluntário e confidencial da mesma, sendo que os mesmos ao concordarem em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao analisar o número de entrevistados, os países de procedência, os cursos escolhidos, o que os motivou para tal escolha, bem como suas experiências de formação, estas informações também demarcam os desafios encontrados e sugestões dos entrevistados para os programas de internacionalização. Nesse sentido, os itens mencionados configuram as categorias estabelecidas ao degravar e analisar o resultado das entrevistas, sendo este processo permeado pela análise textual discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2007), no qual foram realizados movimentos de desconstrução, fragmentação e desorganização para então estabelecer novas compreensões a partir dos textos das entrevistas fazendo surgir a emergência do novo e a reconstrução do texto com a teoria. As entrevistas foram realizadas pela equipe de pesquisa, no período de 2017 e 2018, sendo estes dados parte integrante do projeto de pesquisa intitulado *Educação Superior em contextos emergentes: permanência estudantil e educação para cidadania global*.

3. Resultados

A amostra caracteriza-se por 8 estudantes da graduação, provenientes dos países da Colômbia, Venezuela, Peru e Espanha; 3 são do gênero masculino e 5 do gênero feminino, sendo que as idades variam entre 21 e 33 anos. Em relação ao tempo de permanência no Brasil, 5 deles com até dois anos e 3 destes estudantes com período de 3 a 4 anos de permanência total no Brasil. Os mesmos são das áreas da Comunicação Social, Educação, Arquitetura e Relações Públicas. Estas informações podem ser melhor visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos estudantes

<i>PAÍS</i>	<i>IDADE</i>	<i>GÊNERO</i>	<i>CURSO</i>
Colômbia	25	Masculino	Jornalismo
Colômbia	33	Masculino	Educação Física
Venezuela	23	Feminino	Publicidade e Propaganda
Peru	24	Feminino	Relações Públicas
Espanha	22	Feminino	Pedagogia e Educação Física
Espanha	21	Feminino	Publicidade e Propaganda
Espanha	22	Feminino	Arquitetura
Espanha	24	Masculino	Arquitetura

Em relação as características sociodemográficas, foram considerados o país de origem, gênero, idade e curso que realizam. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, uma faixa etária predominante, de 21 a 25 anos, sendo que há o predomínio do gênero feminino entre os entrevistados, sendo que todos os participantes são estudantes de instituições privadas de ensino, sendo que os mesmos realizam seus estudos com aporte de bolsa de estudos institucional ou do governo brasileiro. Uma questão interessante, presente na fala dos entrevistados, é em relação a escolha do Brasil como país para realizarem seus estudos. Dos 8 entrevistados, apenas 2 destes tinham o Brasil como primeira opção de escolha.

Os estudantes latino-americanos salientam a importância da bolsa de estudos e que a escolha do país é realizada pelo governo da país de origem, portanto, os mesmos somente se inscrevem para realizar os estudos em outro país. Já os estudantes espanhóis, afirmaram, os 4 participantes, que, em um primeiro momento, apenas gostariam de estudar em um país da América Latina. Sendo que um dos estudantes afirma ter pensado no Brasil como opção por ter o português como língua oficial e seria uma oportunidade de aprendizado de uma outra língua também.

Ao serem questionados sobre a escolha por realizarem um curso de graduação fora de seu país de origem, os estudantes dizem ser esta uma oportunidade de diversificação da formação e de crescimento pessoal. Sendo que um dos estudantes colombianos afirma que *“Ao retornar para Colômbia vai ser muito bom. Porque lá é muito valorizado a internacionalização. As empresas contratam bastante pessoas que estudaram no exterior. E acho que... sempre sair para estudar fora é uma boa opção.”* (Estudante 6)

Nesta fala é possível verificar a percepção de ganho econômico e de crescimento futuro com a realização, não somente de um curso de graduação, mas com a experiência de formação internacional. Tal como salienta Cabrera et al (2006), os estudantes permanecem quando percebem o benefício social e econômico atrelado aos estudos e também, essa consciência motiva os estudantes a participar das atividades acadêmicas e sócias, tanto na instituição, quanto em outros locais.

No caso específico da internacionalização e desta pesquisa constata-se a necessidade de o país de origem preparar este estudante para a sua experiência internacional. Via de regra o intercambista diz *“fiz tudo sozinha, não tive nenhum apoio”* (Estudante 2). Este é o caso do estudante que chega ao país sem nenhum contato anterior, nenhum conhecido que possa lhe auxiliar, tanto na recepção no aeroporto, por exemplo, quanto nos primeiros movimentos no Brasil. O que muito funciona como fonte de apoio são os grupos de estudantes destes países, que já realizaram experiência internacional, que enviam as referências para os novos intercambistas.

Em contrapartida, quanto os estudantes já iniciam suas atividades acadêmicas, sentem-se valorizados pelos professores e acolhidos por estes, ao passo que sente nos colegas de turma um receio inicial para um contato mais próximo. Um estudante relata que,

“Eu acho que por ser uma universidade privada as pessoas não são muito acolhedoras quanto as outras pessoas que eu conheci fora. [...] É na verdade, não sei, mas pode até ser

que tem algumas pessoas que são muito preconceituosas talvez por eu ser estrangeira. Mas Bem, já estou acostumada mas no começo foi assim. Mas, os professores foram muito legais todos comigo. Eles, bem pelo contrário, eles adoram estrangeiros e eles querem saber muito da vida. Da minha vida no meu país. Então, foi bem legal por parte deles.” (Estudante 1)

Do relato do Estudante 1 depreendemos o quanto é necessário a instituição de ensino realizar o efetivo intercambio entre os estudantes, não apenas acolher os que chegam de outros países, mas promover momentos em que os estudantes possam entender e valorizar a experiência de receber um colega de outro país como vivência, também, para sua formação como estudante nativo. É importante que todos os participantes compreendam a importância destas trocas e que sejam promovidos espaços de interrelação de conhecimento, como por exemplo, conhecer como é a profissão ou o curso estudado em outro país, como é o sistema de educação superior dos outros países e tudo isso como parte da política institucional de formação. Esse seria um passo mais para a integração acadêmica e social dos estudantes na IES, tal como preconizado em estudos realizados por Tinto (2012), Santos (2017), dentre outros, ademais do estudo realizado pelo grupo Alfa GUIA (2012-2014).

Assim como a integração acadêmica e social dos estudantes é fator importante para a permanência, outros aspectos podem ser considerados e foram sinalizados pelos estudantes estrangeiros no Brasil. Os aspectos culturais, foram apresentados como positivos para o reconhecimento do país, bem como para a qualificação pessoal e profissional. A esse respeito, 6 dos 8 participantes da pesquisa disseram terem mudado, positivamente, a sua visão em relação ao Brasil. Os mesmos relatam que antes de chegarem no país, pensavam que o Brasil era somente “carnaval, futebol e mulher pelada” (Estudante 7), sendo que, após conhecerem mais de perto a realidade, principalmente das universidades sulbrasileiras, mudaram a visão estereotipada do país. Podemos perceber essa mudança pela fala do Estudante 4,

Acho que... essas coisas são o que se exporta do Brasil... No meu país o Brasil é visto como o que ela (Estudante 7) falou: futebol, mulher pelada, carnaval, loucura, assim. E eu agora posso falar que não é assim, é outra coisa, tipo, tem isso, mas também tem muitas coisas conhecer outros autores, conhecer outros processos, como funciona a profissão, como os processos de ensino que vocês já têm e nós ainda não conseguimos fazer, e acho que morar aqui traz toda uma percepção de vida que tu pode levar lá e aplicar... academicamente. Também pode ser para olhar os processos econômicos, sociais. (Estudante 4)

É possível verificar que a experiência vivenciada no país estrangeiro aprofunda não somente a visão do novo país, mas também as relações que podem ser estabelecidas entre o que se vivencia na prática cotidiana e na universidade, com aquelas vivenciadas anteriormente no país de origem e, para além, como essa relação pode contribuir para o desenvolvimento de seu contexto econômico e social. Essa é a vivência preconizada pela Educação para a Cidadania Global, a partir de uma visão holística o que problemas e soluções de um contexto, nível global, podem auxiliar para a resolução de problemas locais e vice-versa.

Ainda a respeito da experiência pessoal e acadêmica, a Estudante 3, apresenta um relato sobre o seu crescimento em ambas as dimensões e como isso pode auxiliar ao retornar para seu país de origem

Acho que, pessoalmente foi grande o ganho pra mim mesmo, me autoconhecendo, meu autocontrolar, questão de me conhecer mesmo, quais são os meus limites, até onde meu estresse alcança. Questões até de financeiramente como eu consigo em virar ou não, profissionalmente totalmente, até críticas dos professores de quando eu entrei [...] Um dos princípios do programa, é tu se formar em um país mais desenvolvido, o Brasil, e voltar pro nosso país, e contribuir com ele também. Então eu acho que Relações Públicas lá pelo menos não é tão forte, então eu acho que vai ser bem desafiante, abrir mercado pra mim mesmo, mas eu acho também que vai ser gratificante para o mercado, para outros profissionais do Peru. (Estudante 3)

Em relação a formação acadêmica, o Estudante 5 aponta que

“a IES é muito reconhecida a nível mundial então isso já ajuda bastante pro meu currículo, se eu for estudar aqui no Brasil também vai ter muita relevância e acho que mais do que fora, mas mesmo assim. A universidade muito boa e eu sei que vou me virar bem seja onde for que eu vou trabalhar depois. Me surpreendi com a qualidade do curso, na área de publicidade e propaganda aqui está muito mais desenvolvido que em outros países, até mesmo da Europa”.

Ao passo que a Estudante 7 afirma que

Acho muito bom o estudo, pois são novas maneiras de estudar arquitetura, no meu caso, são muitas maneiras diferentes de focar a carreira e eu adoro muito a arquitetura social e aqui no Brasil tem muito e lá na Espanha não tem nada e um dos meus principais motivos para vir pra cá era para conhecer mais esse âmbito da arquitetura social. (Estudante 7)

Ou seja, para além das experiências de internacionalização, de formação e profissional, a presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras podem qualificar e ressignificar a própria visão de estudantes e gestores brasileiros sobre a educação ofertada. Pois o que para nós brasileiros é visto como algo trivial ou uma educação sem muitas qualidades, pode ser vista como diferencial para estudantes provenientes de outros países. Nesse sentido, salienta-se a importância desta investigação uma vez que pode servir de suporte para a avaliação das ações institucionais que envolvem os estudantes estrangeiros, mas também, e principalmente, fomentar ações que deem visibilidade para o possível crescimento para os estudantes nativos a partir da convivência e das experiências vivenciadas pelos estudantes estrangeiros, seja no Brasil ou no seu país de origem.

3. Considerações

Há uma certeza trazida pelos entrevistados, a de que levarão melhorias para os seus países de origem e isso reforçou nossa perspectiva de contribuição tanto profissional quanto cultural para com os estudantes que vivenciaram esse processo, que se afina com as necessidades trazidas pela globalização. Necessidade de um conhecimento contextualizado com as

demandas do mundo do trabalho e da formação da cidadania, hoje mais do que nunca alicerçadas e qualificadas pela Educação Superior.

Nesse sentido, é importante ressaltar a qualidade da educação ofertada, sinalizada pelos participantes da pesquisa, pois este é um dos fatores importantes, também considerado, para a permanência na educação superior. Outrossim, compreender que no Brasil existem áreas desenvolvidas e com conhecimento de ponta e que existem oportunidades de crescimento intelectual, profissional e acadêmica.

Assim como exposto anteriormente, cabe ressaltar também a dupla via deste processo de internacionalização: os aspectos positivos para os estudantes nativos que tem contato com estudantes estrangeiros e também a experiência adquirida com a convivência com estudantes oriundos de diferentes realidades, culturas e com conhecimentos diversos. Muito embora talvez este crescimento não seja concretamente percebido pelos estudantes nativos, aspecto este que está sendo investigado na etapa posterior desta pesquisa e que poderá ser abordada em eventos futuros com a intenção de sinalizar aspectos concretos em relação ao favorecimento da permanência na educação superior a partir dos movimentos da internacionalização.

Esta representação faz refletir sobre a importância de olhar a questão da internacionalização e da educação para a cidadania global como contributo para promover ações que cultivem a permanência estudantil nas Universidades e instituições de Educação Superior, sejam estas regulamentadas por políticas públicas ou políticas institucionais. Assim, concomitante com quaisquer políticas, vê-se a importância de um olhar mais próximo aos estudantes, pois são esses que podem dar subsídios para melhorar e qualificar as ações que envolvem, não somente as Instituições de Educação Superior, mas também o sistema de Educação Superior como um todo.

Referencias

Brasil. (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação superior 2015. Brasília: Inep.

Cabrera, Lidia et al. (2006) El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, v. 12, n. 2, p. 171-203.

Egron-Polak, E.; Hudson, R. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values. Executive summary in 14th IAU global survey on internationalization of higher education, Paris. International Association of Universities.

Egron-Polak, E.; Hudson, R. (2017). Higher Education Internationalization: Adjusting to New Landscapes. In *The Globalisation of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives*, edited by H. De Wit, J. Gacel-Avila, E. Jones, and N. Jooste, 7–17. London and New York: Routledge.

Gómez C., D. (2016). Articulación Educación Media Técnica y Formación Tecnológica. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1427>

Marginson, S. (2014) Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 1, p. 6-22.

Santos, P. K., & Morosini, M. C. (2016). Permanência Estudantil Na Educação Superior: Proposições A Partir Do Conceito De Educação Para Cidadania Global Da Unesco. Congresos CLABES, 6. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1425>

Santos, P. K. (2017). Permanência na Educação Superior a distância. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 305-321.

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*. London: Chicago Press.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL ¿UN ÁMBITO OLVIDADO EN EL ESTUDIO DE LA DESERCIÓN ACADÉMICA?

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

Sotomayor Soloaga, Pedro
Universidad de Atacama-Chile
pedro.sotomayor@uda.cl

Rodríguez-Gómez, David
Universitat Autònoma de Barcelona-España
david.rodriguez.gomez@uab.cat

Resumen. La deserción estudiantil es un problema alarmante en los sistemas educativos a nivel mundial. La masificación del ingreso de estudiantes a la educación superior y las altas tasas de deserción en Chile en este ámbito, con el consiguiente impacto a nivel de estudiantes, sus familias y recursos del estado, demanda con urgencia la toma de decisiones no sólo de las instituciones educativas sino sobre todo a nivel de las políticas de Estado. Si bien la investigación en la temática es amplia y muestra el desarrollo de múltiples aproximaciones y modelos explicativos de sus causas, evidencia diversos hallazgos y propuestas de abordaje de la problemática, su foco principal está en la educación profesional universitaria, dejando de lado un segmento de gran relevancia en el contexto chileno y latinoamericano cual es la Educación Superior Técnico Profesional [ESTP], relevante no sólo por sus altas tasas de matrícula –y deserción- sino principalmente por el déficit de técnicos profesionales y por ser considerada en la actualidad un área estratégica y prioritaria para el desarrollo del país. Junto con ello, es importante mencionar que este tipo de educación presenta características distintivas en relación a la educación profesional universitaria tales como la corta duración de sus carreras, el sistema de ingreso no regulado a nivel nacional, la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes y problemas de calidad y acreditación de las instituciones y los programas ofrecidos, argumentos todos que sugieren un abordaje específico y distintivo de dicho segmento educativo en torno al fenómeno de la deserción académica y en las decisiones que se tomen para revertir las diversas problemáticas a las que se ve enfrentado el sector. En este orden de ideas, este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión de antecedentes de diversa naturaleza -teóricos, políticas educativas y estatales del contexto chileno-, que alineados con el amplio desarrollo teórico-conceptual al que es posible acceder en la actualidad, den como resultado una sólida fundamentación y evidencia de la importancia del desarrollo de una línea de investigación en torno al fenómeno de la deserción académica en el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional, que sirva de sólido sustento para la investigación y cuyos futuros hallazgos permitan la implementación de estrategias contextualizadas y altamente pertinentes.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción Académica, Educación Superior Técnico Profesional, Sistema Educativo, Políticas Educativas.

1. Fundamentación del problema

Según datos del Consejo Nacional de Educación chileno (2015) en último decenio 2005 – 2015, en Chile la matrícula de estudiantes en la Educación Superior aumentó casi el doble, lo que se condice con el aumento de becas, ayudas estudiantiles y a contar del año 2016, la gratuidad de los aranceles de matrícula en las 25 universidades que forman parte del Consejo de Rectores de Universidades de Chile y 5 universidades privadas, ampliándose para el 2019 este beneficio de gratuidad a estudiantes de Institutos Profesionales [IP] y Centros de Formación Técnica [CFT] correspondientes al 70% más vulnerable de la población.

En datos aportados por el Servicio de Información de Educación Superior [SIES] (2016), se estima que un 28,7% de los estudiantes de Educación Superior chilena deserta al primer año, antecedentes que evidencian que la deserción es un fenómeno que continúa avanzando pese a los esfuerzos realizados por las instituciones de Educación Superior. Asimismo, la revisión de la experiencia internacional también concluye que existen altas tasas de deserción y que, pese a las estrategias de retención de alumnos que se han implementado, no siempre éstas han dado resultado (Centro de Microdatos, 2008).

En este contexto, si bien en Chile se generan datos estadísticos respecto de indicadores de retención y deserción académica por medio del SIES, los estudios realizados que indagan en las causas del fenómeno en el contexto chileno tienen como foco principal la educación superior universitaria (Arancibia y Trigueros, 2018; Centro de Microdatos, 2008; Díaz, 2008; Santelices, Catalán, Horn & Kruger, 2013), en áreas específicas como pedagogía (Vergara, Barriga, Boj del Val y Díaz 2017) o ingeniería (Díaz, 2009), quedando excluido un segmento importante de la educación superior chilena cuál es la ESTP, impartida principalmente por IP y CFT. Dada las características distintivas de estas instituciones, su sistema de admisión y las características de los estudiantes que ingresan en ellas, resulta altamente relevante conocer aquellos factores que explican los procesos de deserción académica de tal forma de orientar la gestión institucional en la implementación de estrategias tendientes a su disminución, toda vez que la deserción actúa como uno de los procesos de selección en la enseñanza superior y es una medida de rendimiento académico del estudiante y de la eficacia del sistema educativo en general.

Bajo este escenario, un número importante de instituciones de educación superior chilenas y de todo el mundo asumiendo que el abandono de los estudios sin finalizar es un fenómeno contingente y a la vez alarmante, han implementado diversas estrategias, algunas de ellas como acciones aisladas que nacen de las unidades académicas (Facultades, Departamentos, Escuelas) y en otros casos, como programas institucionalizados, iniciativas todas cuyo fin último es revertir las preocupantes tasas de deserción estudiantil, buscando con ello impactar en los procesos de aprendizaje y compromiso personal de los estudiantes con su proyecto de vida, evitando la **pérdida de eficiencia de la gestión de las instituciones con ellos mismos, con sus familias y con los recursos del Estado.** (Cabrerá, Bethencourt, Álvarez & González 2006; Centro de Microdatos, 2008; Rodríguez-Gómez, Meneses, Gairín, Feixas & Muñoz, 2016).

Si bien el fenómeno de la deserción estudiantil ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional, en el contexto chileno la investigación al respecto es incipiente. Así lo señala el Centro de Microdatos (2008) declarando que “a nivel del sistema de educación superior

chileno, no existen estudios previos que aborden el problema de manera integral [...] Sin embargo, existen experiencias individuales y parciales a nivel de algunas universidades [...]” (p.34). Continúa sugiriendo extraer lecciones de la experiencia internacional, respecto no solamente de los factores determinantes de la deserción estudiantil y de las estrategias más apropiadas para disminuirla, sino también de las dificultades metodológicas, sus soluciones técnicas y costos asociados. En este orden de ideas, Díaz (2008) señala que en Chile la deserción universitaria no ha sido suficientemente investigada ni se cuenta con una base estadística por instituciones a nivel nacional; sin embargo, se observa una creciente preocupación de parte del Ministerio de Educación por los efectos del fenómeno de la deserción. Asimismo, en el contexto latinoamericano, específicamente en las experiencias presentadas en la Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (2011-2018) las menciones a la ESTP son casi nulas.

En este orden de ideas, es evidente la ausencia de estudios locales de deserción estudiantil en la ESTP, pues la literatura en Chile se ha enfocado en la deserción universitaria en desmedro del estudio de la situación en este segmento de la Educación Superior (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus y Rucci, 2015), aun cuando en la últimas dos décadas la matrícula de la ESTP en Chile mostró un importante crecimiento (SIES, 2016), llegando inclusive en el año 2010 a superar la matrícula del sistema universitario (Ministerio de Educación, 2012).

Si bien existe mejoras en los esquemas de apoyo al financiamiento que facilitan el acceso a la ESTP, los niveles de deserción continúan siendo altos (Arias, et al., 2015). En relación a las carreras profesionales, éstas tienen retención de primer año significativamente mayor que las técnicas. En 2012, las carreras profesionales alcanzaron una tasa de 73%, en tanto las técnicas solo 63,3% (SIES, 2014).

Considerando estos antecedentes, resulta imperativo conocer las causas de la deserción académica en la ESTP, pues ésta presenta características distintivas en relación a la educación profesional universitaria:

- i. Duración de dos años en la mayoría de las carreras (hasta siete semestres). Los programas profesionales tienen una duración mínima de 8 semestres.
- ii. Sistema de acceso no necesariamente vinculado al Sistema Único de Admisión. En la mayoría de los casos no hay requisitos de ingreso (sólo el egreso de enseñanza media), salvo algunas instituciones que realizan una selección interna tomando como base las calificaciones de enseñanza media.
- iii. Los estudiantes que ingresan pertenecen mayoritariamente a los quintiles más pobres del país en donde el 60% de la matrícula proviene de los primeros tres quintiles de ingreso (dicho porcentaje es aún más alto para el caso de CFT e IP), antecedentes que reflejan cómo este tipo de enseñanza es vista como una oportunidad de seguir estudios superiores (Jiménez, 2015).
- iv. Los estudiantes de carreras técnicas provienen mayoritariamente de colegios municipales y de colegios particulares subvencionados, solo un 2,5% estudió en un colegio particular pagado.
- v. El sector presenta problemas de calidad y acreditación de los programas ofrecidos, en donde al año 2015 de los 58 CFT vigentes, sólo el 32,76% estaba acreditado y de los 44 IP funcionando, el 43% estaba acreditado. Esta situación difiere de lo que sucede en el sector universitario, donde la cifra de acreditación asciende al

100% en universidades del Consejo de Rectores y al 51,43% de las universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores (Jiménez, 2015).

Finalmente, importante es señalar que se ha enfatizado desde el sector público y la industria el rol clave de esta oferta educativa para mejorar la empleabilidad de jóvenes y adultos, así como para satisfacer la necesidad de capital humano calificado de los principales sectores productivos. Al respecto, la Sociedad de Fomento Fabril (2016) calculó que en Chile apenas hay 1 técnico por cada 10 profesionales, advirtiendo un déficit de unos 600 mil técnicos profesionales en Chile. Antecedentes que no sólo muestran el desafío de incorporar nuevos estudiantes a la ESTP, sino sobre todo fortalecer el sistema educativo de nivel técnico mediante la implementación de mecanismos y estrategias que apunten por una parte a fortalecer la formación y por otra, comprender y revertir la deserción estudiantil toda vez que este fenómeno coadyuva a sustentar este déficit de técnicos profesionales, con el consecuente impacto a nivel de los estudiantes, sus familias y de la sociedad en su conjunto. Lo anterior, queda ampliamente reflejado en los lineamientos del Plan del actual Gobierno de Chile (2018-2022), en donde se señala entre sus objetivos y medidas “reconocer las particularidades de la educación técnico profesional mediante criterios de acreditación relativos a empleabilidad de los egresados, asociatividad con el mundo productivo, iniciativas de investigación aplicada, articulación con la educación media, retención y titulación oportuna” (Piñera, 2017, p.81).

2. Contexto de la Educación Superior en Chile

La Educación Superior Técnico Profesional representa uno de los grandes retos de la Educación en Chile. Así quedó expresado en las conclusiones del Seminario Perspectivas para la Educación en Chile (MINEDUC, 2010), en donde se declara como uno de sus desafíos “el rediseño de la Formación Técnico Profesional”, el cual debe tener como foco los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, y materializarse en cambios que se vean reflejados en la estructura curricular, la articulación con el mundo laboral y, en general, en un replanteamiento del sistema educativo en su conjunto que permita sentar nuevas bases para una política de Educación Técnico Profesional, que dada la creciente relevancia de esta modalidad educativa, parta de una definición clara y pertinente de la misma y aplique los principios de equidad y neutralidad en el financiamiento.

2.1 Sistema Educacional en Chile

El sistema educacional chileno ha vivido constantes cambios que se traducen principalmente en tres reformas educacionales: 1960, 1990 y 2015. Las dos primeras focalizadas en mejorar la cobertura, mientras que la última tuvo como objetivo mejorar y controlar la calidad de la educación superior. La cobertura de la educación superior en Chile ha crecido significativamente, desde cerca de un 7% en el año 1980, a un 40% en el año 2010 (Barrios, 2011), crecimiento que ha sido caracterizado como un cambio desde un sistema de elite a uno masivo (OCDE, 2009). A su vez, esto ha conllevado nuevos desafíos, entre los que destaca enfrentar la alta deserción y sus consecuencias (González y Uribe, 2002).

Una de las razones que están detrás del aumento de la cobertura en educación superior se relaciona con la fuerte expansión en las expectativas de la población sobre ella, en donde

cursar una carrera universitaria es una opción percibida como una posibilidad al alcance de los estudiantes y sus familias. Cifras aportadas por la Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] (2012) dan cuenta de esta expansión de expectativas en todos los niveles y grupos socioeconómicos de la sociedad.

Este reconocimiento transversal y generalizado que ha alcanzado la cobertura de estudiantes que acceden a la educación superior en Chile ha puesto de manifiesto algunos hechos tales como la cantidad de estudiantes cuya característica destacada es ser el primer miembro de su familia que logra acceder a la educación superior o las dificultades estructurales a las que se han enfrentado estos grupos de nuevos estudiantes, tales como el alto costo de financiamiento, falta de preparación para enfrentar la vida universitaria, altos niveles de deserción, información incompleta que no permite tomar decisiones fundadas, etc. (Fukushi, 2013).

En este orden de ideas, esta masificación del acceso de la educación superior ha tenido como consecuencia una mayor heterogeneidad en el sistema, evidenciado en una mayor diversidad de las instituciones proveedoras de educación superior y también en una composición socioeconómica más heterogénea del alumnado. Si en 1990, más del 40% de los estudiantes que cursaban estudios superiores pertenecían al quintil más rico de la población, una década más tarde esta cifra disminuyó a un tercio (Delannoy, 2000).

Por otra parte, la educación superior en Chile está organizada en dos vertientes diferentes: una académica, que prepara para la prosecución de estudios superiores, para la docencia académica o para la investigación, y una profesional, que habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional. El ingreso a cualquiera de estas vertientes requiere un certificado de que se ha completado la educación secundaria, denominada en Chile Enseñanza Media (Lemaitre, 2005).

De esta forma, el sistema de educación terciaria se estructura en tipos de instituciones (CFT, IP y universidades) y en niveles cerrados (técnico, profesional y profesional con licenciatura) orientados por fines bien definidos y jerarquizados, considerados cada uno de ellos como niveles terminales y cuya arquitectura de acuerdo al Ministerio de Educación (2009) supone un principio de diferenciación jerárquica que sitúa a las universidades en la cúspide del sistema, facultándolas para ofrecer cualquiera de los tres tipos de programas de pregrado. En tanto que los IP pueden impartir carreras profesionales sin licenciatura y programas técnicos de nivel superior y los CFT sólo carreras técnicas (Gaete & Morales, 2011).

La distribución de la matrícula en los tres tipos de instituciones presenta diversos grados de concentración. En el caso de las universidades, las cinco mayores de ellas según el número de estudiantes matriculados, sólo reúnen un 24,7% de la matrícula. En cambio, los cinco mayores institutos profesionales y los cinco mayores centros de formación técnica agrupan, respectivamente, un 65,6% y un 60,8% de la matrícula, lo cual refleja que las dinámicas competitivas en cada una de ellas son diferentes, al igual que sus efectos sobre el comportamiento y las estrategias de las instituciones (Brunner, 2008).

Finalmente, es importante mencionar que la Prueba de Selección Universitaria [PSU] corresponde al mecanismo de selección de universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), sistema que permite el ingreso a la educación superior universitaria

únicamente a jóvenes que cuentan con los conocimientos exigidos por el sistema formal de educación. Aunque la PSU no siempre es obligatoria para el acceso a matrículas de la educación superior, en algunas universidades constituye un paso fundamental para la proyección a estudios superiores (Mauna, 2013). No obstante, los Institutos profesionales y Centros de Formación Técnica no cuentan con un sistema integrado de admisión, por lo cual en su mayoría el ingreso depende de los intereses de los estudiantes, de las posibilidades económicas de ellos y sus familias, y en casos puntuales, algunos requisitos de ingreso determinando por las mismas instituciones como por ejemplo las calificaciones de enseñanza media.

2.2 Cobertura y deserción

El avance en la cobertura del sistema universitario en los países de América Latina y particularmente en Chile, implica la creciente incorporación a este nivel de la enseñanza de estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos más bajos. Por tanto, al asumir una concepción de pobreza relacionada con la dotación (o carencia) de capacidades en el hogar, esta condición se transforma en un factor determinante de la retención, dado que los nuevos estudiantes son –en su gran mayoría– primera generación en la universidad (Brunner 2008), por ende no poseen históricamente lazos sociales sólidos en este ámbito que les brinden un sentido de pertenencia, sino más bien son débiles (Donoso y Schiefelbein, 2007).

En este contexto, además, las Instituciones de Educación Superior asumen el desafío de incorporar exitosamente a sus estudiantes reduciendo las brechas de conocimientos significativos previos, y por otra parte, la generación de estrategias con foco en reducir la deserción estudiantil, entendiendo ésta como el abandono de una carrera debido a circunstancias internas o externas al individuo (González y Uribe, 2002), cuyo impacto sobrepasa las barreras de la individualidad del estudiante, afectando además a sus familias e indirectamente mermando la eficiencia de la gestión de las organizaciones universitarias con los recursos del Estado.

La realidad que se viene observando en los últimos años es que muchos estudiantes que acceden a la formación universitaria no se integran de manera adecuada y terminan cambiando de titulación o abandonando definitivamente la universidad. Esto se debe, entre otros motivos, a que llegan a la educación superior sin los conocimientos, sin la información, sin la motivación y sin una planificación de su proyecto formativo y profesional (Álvarez y López, 2017).

Un antecedente importante de destacar es que la deserción como fenómeno se ubica principalmente en los dos primeros años (Díaz, 2008), y además, se presenta preferentemente en estudiantes pertenecientes a familias ubicadas en los dos primeros quintiles de ingreso (OCDE, 2009), manteniendo con ellos la brecha social en el acceso y permanencia en Educación Superior.

Por su parte, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2010) conceptualiza la deserción como aquella situación en la que un estudiante no termina un programa educacional en el cual se encuentra matriculado de manera formal, aludiendo principalmente a variables económicas, y lo emplea como uno de los índices de calidad en Educación Superior, reflejando por ejemplo que la deserción es menor en centros educativos de mayor calidad y prestigio (Díaz, 2008).

El SIES (2014) en su estudio denominado “Retención de primer año en educación superior en programas de pregrado”, señala que las universidades tienen mayores tasas de retención

que los Institutos Profesionales [IP] y Centros de Formación Técnica [CFT], alcanzando las primeras para el año 2012 un 74,6%; no obstante, IP y CFT la retención es menor, 63,9% y 63,4% respectivamente. En el mismo año, las carreras profesionales alcanzaron una tasa de 73%, en tanto las técnicas sólo 63,3%. Particularmente, entre las carreras técnicas, las áreas con mayor retención son Agropecuaria (70,6%), Salud (68,1%) y Educación (66,8%) y las con menor retención corresponden a Arte y Arquitectura (58,9%), Derecho (58,3%) y Humanidades (53%). Otro dato relevante es que uno de cada 4 de los matriculados de primer año de carreras técnicas deserta y no retorna al sistema en el corto plazo, mientras que en las carreras profesionales esa relación es más bien de 1 cada 7 estudiantes.

3. Conclusiones y proyecciones

Atendiendo la pertinencia y relevancia que adquiere hoy en día el estudio de la deserción académica en la educación superior para la comprensión de las causas del fenómeno en pos de la generación de líneas de acción y la gestión del cambio de la instituciones educativas y las políticas estatales, y considerando la importancia de la ESTP en el contexto chileno actual y sus características distintivas, se propone en primera instancia la realización de un estudio exploratorio, mediante la metodología del estudio de casos múltiples, que permita una primera aproximación al estudio de dicho fenómeno en el contexto de la ESTP e incentive la formulación de nuevas preguntas de investigación. En este marco, resulta fundamental preguntarse en primer lugar cuáles son las razones fundamentales que explican la deserción académica en este nivel educativo. Específicamente, y desde una mirada contextual y holística, se hace necesario indagar en torno a las causas circunscritas y causas externas al contexto educativo que explican la deserción académica en este nivel, comparando si éstas guardan relación o no con los hallazgos acumulados en la experiencia local e internacional en torno a la Educación Superior Universitaria con foco en carreras profesionales. Las respuestas a estas interrogantes constituirán antecedentes iniciales que permitan defender lo imperativo del desarrollo de una línea de investigación en torno al fenómeno de la deserción académica en el ámbito de la ESTP cuya evidencia favorezca la implementación de estrategias contextualizadas y altamente pertinentes a la realidad chilena y latinoamericana. Además, en este orden de ideas, resulta altamente necesaria la creación de un sistema integrado que unifique la información levantada por centros que imparten ESTP de tal forma de facilitar no sólo la comparación de dichos centros en relación a distintos indicadores, sino además contar con información actualizada que permita fundamentar la investigación, la implementación de estrategias y la toma de decisiones en general.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por CONICYT/PFCHA/BECA DOCTORADO EN EL EXTRANJERO, BECAS CHILE 72190198

Referencias

Álvarez, P.R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48–71.

- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e165743. Epub September 04, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C., y Rucci, G. (2006). *La Educación Técnico Profesional en Chile*. Santiago.
- Barrios F, A. (2011). Deserción Universitaria en Chile. Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, (14), 59–72. Recuperado de <http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/>
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada. *Avaliação*, 13(2), 451–486.
- 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.
- Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Centro de Microdatos, Departamento de economía Universidad de Chile.
- CIDE (2012). *IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2012*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Comisión Nacional de Acreditación (2010). *Operacionalización de criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Recuperado de <http://contraloriainterna.uv.cl/attachments/article/154/Op-Criterios-Acreditaci%C3%B3n.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2015). Antecedentes del Proceso INDICES. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_2015.pdf
- Delannoy, F. (2000). Education Reforms in Chile, 1980-98: A Lesson in Pragmatism. In *The Education Reform and Management Publication Series I, (1)*, Washington D.C, World Bank, Human Development Network.
- Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Díaz, C. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129-145.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Analysis of explicative models of student's retention at the University: A vision from the social inequality. *Estudios Pedagógicos XXXIII* (1), 7-27.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación. En *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 114–143)
- Gaete, M., & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad En La Educación*, 35, 51–89. <https://doi.org/10.4067/S0>
- González, L. y D. Uribe (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, (17) 75-90.
- Jiménez, H. (2015). *Caracterización de la educación técnica de nivel superior en Chile*. [Tesis de grado inédita]. Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, Chile.

- Lemaitre, M. (2005). *Certificación de Título y Grados de la Educación Superior Chilena. Observatorio de la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140491s.pdf>
- Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp.15-51)
- Ministerio de Educación (2009). *Informe: Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile*. Recuperado de www.mineduc.cl/.../Formacion%20Tecnica/Informe_basesFormTecnProf_Chile2009.pdf
- Ministerio de Educación (2010). *Desafíos al Sistema Educacional Chileno*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001903/190330s.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Educación técnico profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación, Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La Educación Superior en Chile. OCDE, Paris y el BIRD/Banco Mundial*. Recuperado de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- Piñera, S. (2017). *Programa de Gobierno 2018-2022*. Recuperado de <http://www.sebastianpinera.cl/images/programa-SP.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D., Meneses, J., Gairín, J., Feixas, M. & Muñoz, J.L (2016). They have gone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 815-828.
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*, Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior (2014). *Retención de primer año en educación superior programas de pregrado*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/699>
- Servicio de Información de Educación Superior (2016). *Informe de Retención de Primer año de Pregrado Cohortes 2011-2015*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20retencion_sies_2016.pdf
- Sociedad de Fomento Fabril (2016). Recuperado de <http://web.sofofa.cl/noticia/chile-necesita-con-urgencia-formar-600-000-tecnicos/>
- Vergara Morales, J. R., Boj Del Val, E., Barriga, O. A. y Díaz Larenas, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630.

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

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA EL ACCESO, LA PERMANENCIA, EL EGRESO Y LA EMPLEABILIDAD UNIVERSITARIA.

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

Barrios, Enrique Aurelio
Universidad Internacional SEK_Ecuador

Gómez García Antonio Ramón
Universidad Internacional SEK_Ecuador

Pazmiño Vergara, Andrés Ricardo
SENESCYT, Ecuador

Gallar ,Yamirlis
Universidad Internacional SEK, Ecuador

Chávez Rivera, María Eulalia
Universidad Internacional SEK, Ecuador
enrique.barrios@uisek.edu.ec

Resumen. La misión de las universidades es la de preservar, desarrollar y difundir la cultura de la humanidad, lo que realiza fundamentalmente mediante el proceso de formación de los profesionales que demanda la sociedad. Esta aspiración históricamente se ha visto afectada en Latinoamérica debido a que no siempre los estudiantes ingresan de manera consciente a sus carreras; las tasas de abandono durante los dos primeros años de estudios están alrededor del 60%; es baja la relación entre los que ingresan y los que egresan, a lo que se añaden limitaciones en los resultados de empleabilidad de los graduados. Sobre esta situación problemática, han sido múltiples los esfuerzos realizados por la comunidad científica para su tratamiento. Destaca en la variedad de las soluciones encontradas, la aplicación de estrategias institucionales endógenas, que no siempre han contado con un soporte teórico que revele la esencia de esta compleja situación problemática y facilite una concepción integral de las mismas. Desde esta realidad es imprescindible que se interprete el fenómeno en su carácter sistémico, lo cual permite interpretar que es producto de la consecución de diferentes etapas del desarrollo de los sujetos. En consecuencia, en el presente trabajo se modela teóricamente un sistema de gestión integral que han de liderar las universidades en su contexto y que

permita el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad, basado en las potencialidades de la orientación profesional, como contribución a la mejora sostenible de la retención de sus estudiantes. La novedad de este aporte radica en la idea de un macroproceso que sistematice la orientación profesional como fuente de la motivación profesional en los diferentes estadios del desarrollo de la personalidad lo que igualmente, contribuirá a una mayor precisión de las políticas públicas. La modelación teórica realizada se sustenta en la aplicación del método científico sistémico – estructural – funcional.

Palabras claves: Gestión institucional integral, abandono estudiantil, orientación profesional, motivación profesional, acceso - permanencia - egreso - empleabilidad.

Génesis del sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria.

El sistema de acceso, permanencia, egreso y empleabilidad universitario (SAPEE), ha sido descrito por Barrios y colaboradores (2005), como parte de una investigación realizada para ofrecer tratamiento estratégico desde la universidad a los principales indicadores de cada etapa por las que transcurre la vida de un profesional (Rabossi, 2014). Estas etapas de la vida están esencialmente vinculadas con el nivel de desarrollo vocacional y de motivación profesional que se alcanza desde la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez de un sujeto. Son determinantes para lograr un proyecto de vida asociado a una labor profesional.

Las características y resultados del SAPEE, ha sido tema de debate científico, político, económico y social, en aras de lograr que la sociedad en su conjunto, y las universidades en particular, logren interpretar la concepción y conexión que existe entre estas etapas de desarrollo humano. Sus resultados igualmente, son considerados en los rankings internacionales y acreditaciones nacionales.

Diversos estudios realizados en universidades de América Latina y el Caribe evidencian que la problemática del SAPEE, está asociada a disímiles condicionantes en cada país, así mismo, a las propias características de las instituciones de Educación Superior, no siendo igual esta problemática en dichos contextos (Rama, 2005; Araujo, 2017; Stella, 2017). Uno de los determinantes de mayor generalización está relacionado con los elementos inherentes al desarrollo de la personalidad vinculado con la motivación profesional (Fernández et al., 2013; Suárez et al., 2015). La motivación profesional es el núcleo esencial de la orientación profesional.

En relación con lo anterior Munizaga y colaboradores (2018), identifican cinco factores esenciales estructurados en 111 variables que inciden en la problemática tratada respecto al SAPEE, resultado logrado de la revisión sistemática en 10 países de América Latina y el Caribe. De este hallazgo, los autores del presente trabajo han identificado para cada factor, los indicadores que se relacionan directamente con el nivel de desarrollo motivacional de los sujetos implicados (Fonseca, 2013; Munizaga et al., 2018).

(i) Factor Individual. Rasgos personales, aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus familias: *motivación, adaptación, individual, formación escolar, elección de carrera, expectativa, autopercepción, autodeterminación, satisfacción.*

(ii) Factor Académico. Considera la trayectoria académica previa y durante la formación del estudiante en la universidad: *rendimiento académico, créditos aprobados, autonomía académica, asignaturas suspendidas, compromiso con el curso, desempeño académico, insatisfacción académica, permanencia en clase, promedio escolar y promedio semestre.*

(iii) Factor Institucional. *orientación profesional, modelos de docencia, formación docente, redes académicas – sociales y vida de universidad.*

(iv) Factor Económico – Laboral. Relacionado con el ingreso económico familiar y personal, además de formas de financiamiento de los estudios universitarios y oportunidades de empleo: *socioeconómicos, financiamiento, situación laboral, campo laboral y relación carrera-mercado.*

(v) Factor Cultural. Creencias y prácticas que hacen parte del contexto cultural del estudiante y que inciden en su toma de decisiones: *sociocultural.*

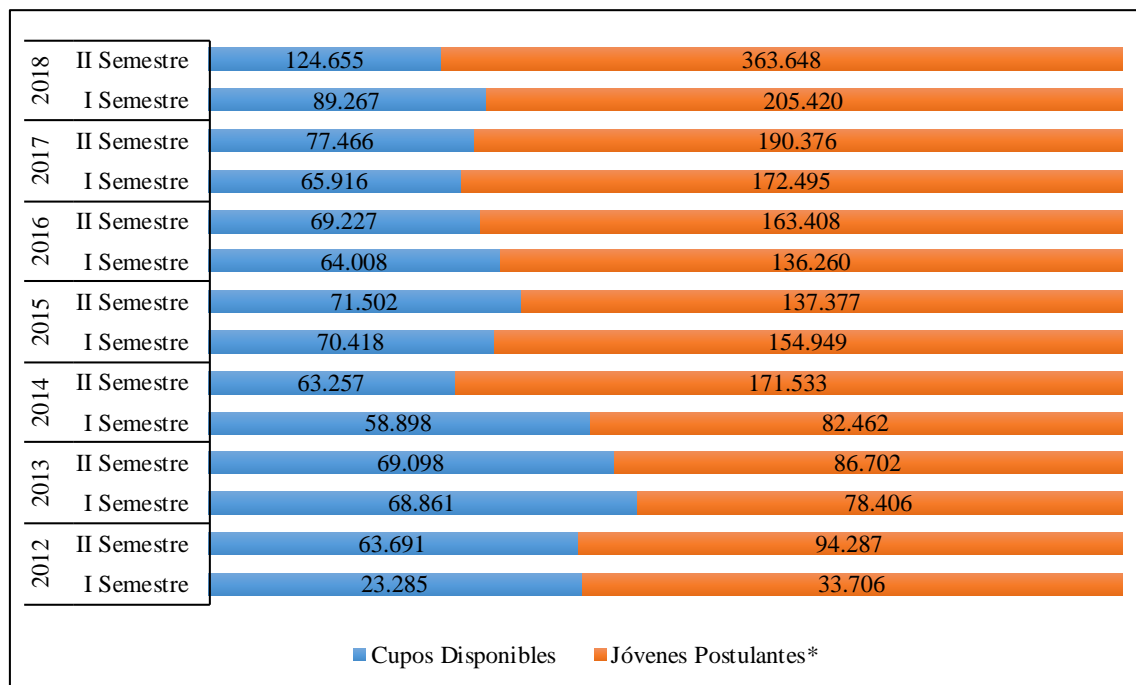
Los factores señalados, si bien son resultados de carácter multicausal, es posible asociarlos, de acuerdo con González Rey (1982; 1993), a la motivación de los estudiantes que los convierten, más que en barreras, en oportunidades del sujeto.

De acuerdo con Sampedro y Castañeda (2006), el SAPEE es exitoso cuando en su etapa de acceso (también denominado proceso de acceso universitario), se ha desarrollado una formación vocacional en la educación inicial, seguida y en armonía con un proceso de orientación profesional durante la educación secundaria y de bachillerato correspondiente. De no sistematizarse esta labor, durante los estudios universitarios es posible que el estudiante abandone sus estudios por falta de motivación profesional hacia los mismos.

En la actualidad, la deserción universitaria en América Latina y El Caribe presenta altas tasas. Aproximadamente el 50% de los estudiantes universitarios abandonan sus estudios en los primeros años de las carreras. La deficiente orientación profesional, puede provocar una inadecuada selección de la profesión a estudiar. Esta situación genera desigualdad y pobreza, en definitiva, para muchos expertos educativos se está creando una sociedad joven de frustrados profesionales (UNESCO, 2006).

Para el caso de Ecuador, según los datos reportados por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el número de la oferta académica (cupos disponibles) de universidades e institutos tecnológicos públicos y becas de universidades particulares (privadas) ha crecido exponencialmente en los últimos años, tanto en la región sierra como en la costa del país con el objeto de dar cobertura y posibilidades de acceso a la estimación de jóvenes en edad de acceso (Jóvenes Postulantes) a estudios universitarios y tecnológicos, (Figura 1). De 86.976 cupos disponibles en 2012, se ha incrementado en un 146% en 2018 (213.922), siendo igualmente proporcional el incremento de postulantes (2012 = 127.993; 2018 = 569.068).

**Figura 1. Distribución semestral por año de la oferta académica y jóvenes en edad universitaria:
Ecuador 2012-2018.**



En cuanto a la diferencia de los cupos asignados mediante el sistema de la SENESCYT y aceptados por el futuro estudiante, se observan que el período analizado un promedio del 23% no acepta la asignación de la carrera, Tabla 1.

Diferentes estudios han propuesto estrategias y prácticas sobre esta situación problemática planteada (Barrero, 2015; Nervi et al., 2015), no obstante, son escasas las investigaciones que plantean un modelo que considere los componentes, relaciones y características de la deserción estudiantil universitaria.

Agrava la situación de la deserción o abandono universitario descrita el poco conocimiento que se acumula sobre la relación entre los que matriculan una carrera universitaria y los que logran graduarse en el período establecido. Igualmente, los que logran generar un empleo o forma parte de alguna manera del sector de la producción y los servicios de su contexto y ejercen la profesión estudiada.

Tabla 1. Diferencia de cupos aceptados vs asignados por la SENESCYT: Ecuador 2012-2018.

	Asignados		Aceptados		Dif. Aceptados vs Asignados	
	n	% Var.	n	% Var.	n	n%
2012	71.210	-	54.097	-	-17.113	-24,0%
2013	110.600	0,55	90.882	0,68	-19.718	-17,8%
2014	126.274	0,14	98.183	0,08	-28.091	-22,2%
2015	162.769	0,29	124.040	0,26	-38.729	-23,8%

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

2016	162.739	0,00	125.550	0,01	-37.189	-22,9%
2017	162.527	0,00	125.308	0,00	-37.219	-22,9%
2018	207.632	0,28	149.183	0,19	-58.449	-28,2%

Para el caso del Ecuador, hasta el momento, se desconoce con exactitud las tasas de abandono, graduación y de empleabilidad de los universitarios (Ferreira et al., 2017), que permitan conocer la correlación entre los estudiantes graduados y aquellos que encuentran empleo ajustado a su carrera universitaria dentro del mercado laboral (Rama, 2016; Henríquez, 2018). Esta realidad, impacta en la baja retención que se alcanza en las universidades y limita la ejecución de acciones en el proceso de orientación profesional.

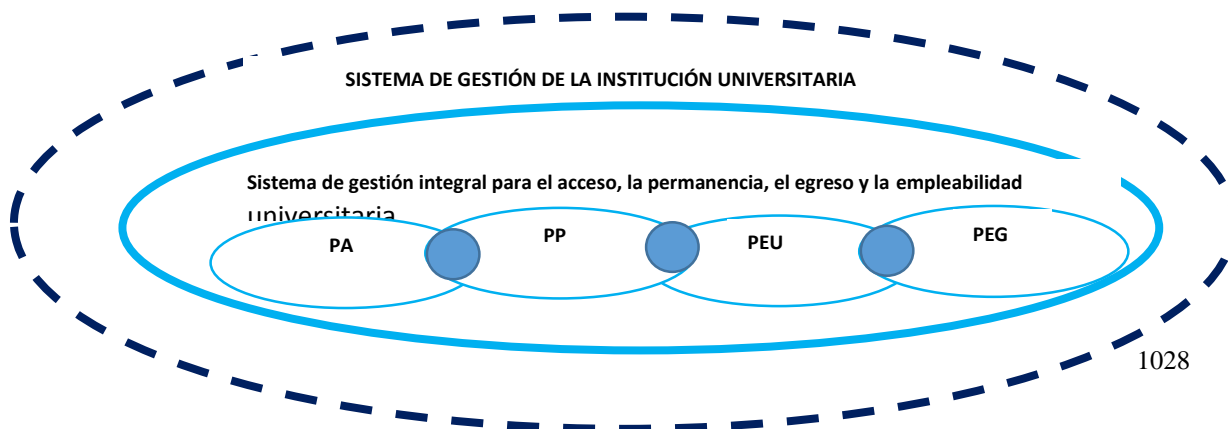
Si unimos el crecimiento de la deserción universitaria junto con el desconocimiento de las tasas de graduación y de empleabilidad, la situación en Latinoamérica es alarmante en cuanto al cumplimiento de la fuerza de trabajo cualificada que exige el desarrollo socioeconómico en cada país.

Una alternativa teórica que contribuiría a atenuar lo expresado con anterioridad, puede ser la aplicación de estrategias (Nervi et al., 2015; Fonseca & García, 2016) derivadas de un modelo de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria.

Modelación del sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria.

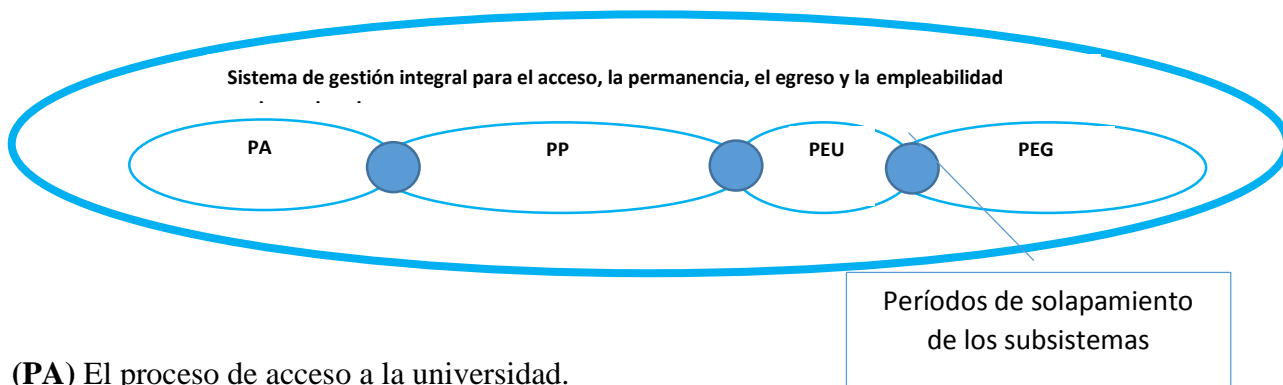
El sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria que se presenta (en lo adelante SGIAPUEE), es consecuencia de un proceso de modelación teórica sustentado en la aplicación del método científico *sistémico - estructural - funcional* sistematizado por Álvarez (1989). Este método expresa la lógica o sucesión de procedimientos que guían una modelación teórica durante la construcción del conocimiento científico de una forma coherente, sintética, argumentada y concreta. Conjuntamente requiere de otros métodos tales como el de la abstracción – concreción; el análisis y síntesis, la revisión documental y del análisis estadístico, entre otros. La modelación realizada considera que el *sistema* de gestión integral modelado, está *estructurado* por diferentes componentes (también llamados procesos o subsistemas), estrechamente relacionados entre sí, los cuales tienen diferentes funciones. En la Figura 2 se representa gráficamente estas decisiones científicas.

Figura 2.- Representación gráfica del modelo de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria y sus períodos de solapamiento. Elaboración propia.



Síntesis del Modelo:

- El Sistema de Gestión Institucional Universitaria representa el todo y abarca el conjunto de subsistemas que la estructuran (las partes), entre los que se encuentra el SGIAPPEE. Se considera que el todo está en las partes, como las partes en el todo.
- El SGIAPPEE como uno de los subsistemas, puede en su abstracción ser considerado un sistema, cuya estructura es la siguiente:



(PA) El proceso de acceso a la universidad.

(PP) El proceso de permanencia en la universidad.

(PEU) El proceso de egreso de la universidad.

(PEG) El proceso de empleabilidad de los graduados universitarios.

A continuación, se sintetiza la explicación del SGIAPPEE:

Primero: A partir de la *situación problemática* descrita en el literal I de esta ponencia, donde se devela que en la formación de estudiantes universitarios el proceso de retención no se hace sostenible en el tiempo, se puede descubrir que la misma ocurre en el *objeto de estudio* denominado “permanencia en la universidad”. Desde esta perspectiva, se logra determinar un *objetivo* o meta para su solución que es elaborar el sistema de gestión integral, basado en las potencialidades de la orientación profesional en la búsqueda de una mejora sostenible de la retención. Desde este *objetivo*, se logra precisar como *campo de acción* el proceso de retención. Obsérvese que la retención, en tanto es un resultado, también es proceso. La idea de una retención de estudiantes universitarios durante su permanencia consciente en la universidad, presupone un acceso eficiente, un egreso eficaz y una empleabilidad efectiva. Con todo ello, la hipótesis que ordenó nuestro comportamiento investigativo se definió en los siguientes términos: la aplicación de un proceso de orientación profesional durante el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad liderado desde la universidad, favorecería una mayor retención de los estudiantes universitarios. La modelación realizada por los autores del presente trabajo asume un proceso de orientación profesional novedoso, que debe ocurrir de manera continua, constante, diferenciada, específica y coherente desde que el niño ingresa a la Educación Inicial, hasta que ingresa y permanece en el sector de la producción y los servicios una vez graduado. Es una suposición teórica que tiene su fundamento en uno de los rasgos del desarrollo de la personalidad: LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL.

El trabajo de *orientación profesional* no debe confundirse con el trabajo de *formación vocacional*. La vocación se forma, la profesión se orienta. La *orientación profesional* se dirige al desarrollo de auténticos intereses e intenciones profesionales como formación psicológica motivacional, es decir, se trata de educar las esferas motivacionales de los educandos e ir desarrollando estas formaciones motivacionales. El desarrollo de una formación motivacional del sujeto, particularmente en su función reguladora, debe tener presente sus especificidades funcionales a partir del sistema de objetivos que el sujeto se propone; el sistema de vivencias afectivas que experimenta; y el sistema de sentidos personales que la actividad reviste para la personalidad.

Segundo: Sobre la base de los límites que se identifican del SGIAPPEE y de su contexto de tanta complejidad, tanto dentro como fuera de una universidad, se caracterizan cada uno de los subsistemas que lo estructuran, con lo cual es posible transformar el de mayor interés **(PP)**.

➤ Caracterización del **(PA)**. Constituye un proceso que actualmente la Pedagogía de la Educación Superior considera comienza desde edades tempranas del sujeto y culmina aproximadamente, durante el primer año de la carrera universitaria, es decir implica un tiempo de 14 años. Este proceso ha sido estructurado según Sampredo y otros (2006) en cuatro grandes etapas:

a) Etapas de la formación vocacional general. Tiene lugar desde el parvulario hasta que finaliza la Educación Primaria con la formación de intereses y conocimientos generales (formación vocacional). Lo importante en esta etapa es dirigir las influencias educativas de la familia y los maestros hacia determinadas profesiones en los niños/as, utilizando amplios y variados intereses relacionados con las diferentes esferas de la cultura, la ciencia, el deporte, aspectos que les permitan “descubrir” sus inclinaciones y aptitudes.

b) Etapas de la preparación para la selección profesional. Ocurre en la Educación Secundaria, se dirige al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas, que se desprenden de aquellas asignaturas o esferas del saber y el quehacer social hacia las cuales el adolescente ha ido mostrando inclinaciones o preferencias.

c) Etapas de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales. Coincide con el ingreso del adolescente o el joven al bachillerato y tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales que lo hagan apto para el desempeño exitoso de una determinada profesión. La orientación profesional adquiere en esta etapa particularidades especiales que se expresan en el “enfoque profesional” del proceso docente educativo.

d) Etapas de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales. Se inicia en el último año del bachillerato y finaliza durante el primer año de la carrera universitaria. Se trabaja por lograr que los estudiantes alcancen un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales a la solución de los problemas de la práctica profesional.

La iniciativa, la perseverancia, la actuación creadora y reflexiva en la solución de problemas de la práctica profesional son indicadores del nivel de desarrollo funcional de la motivación y expresión de la posibilidad del sujeto de aplicar los conocimientos adquiridos y las habilidades formadas con independencia de su actuación profesional.

Existe un período de solapamiento entre (PA) y (PP) de vital importancia para evitar que se

estímulo el proceso de abandono universitario por la falta de motivación de los estudiantes. Tiene entre sus características esenciales el difícil período de admisiones a la universidad.

Las cuatro etapas señaladas, son determinantes para hacer eficaz el proceso de retención universitaria y por ello deben ser lideradas por la universidad en su papel de institución de mayor incidencia en la construcción del conocimiento, se asesora al perfeccionamiento de políticas públicas, conjuntamente con las Educaciones precedentes y la familia.

➤ **Caracterización del (PP).** Es un proceso y resultado. Tiene como indicadores esenciales, la *retención* y el *abandono* de los estudiantes a lo largo de su currículo formativo, contradictorios entre sí, igualmente deben ser considerados procesos y resultados. Los estudiantes se mantienen o abandonan sus estudios como parte de una sucesión de etapas de su vida estudiantil. Históricamente, la retención y el abandono de los estudiantes se ha compilado numéricamente lo que ha sido una errónea decisión y práctica en la gestión institucional. La orientación profesional cambia de función hacia la reafirmación de los estudiantes por su profesión. Actualmente la retención en Latinoamérica solo alcanza aproximadamente un 40%.

Desde el punto de vista cualitativo la eficiencia, eficacia y efectividad del proceso de retención, es posible analizarlo al valorar el nivel de desarrollo motivacional alcanzado por los estudiantes universitarios mediante su compromiso, pese o no a limitaciones personalógicas, económicas, académicas, sociales o contextuales, la culminación exitosa de sus estudios en la Educación Superior. Se consolida el interés por sus estudios universitarios.

➤ **Caracterización del (PEU)** Es un proceso y resultado. Su comienzo se solapa con la finalización del (PP). Ha sido poco reconocido por la gestión universitaria. Es el preámbulo de la salida de los estudiantes de la universidad. Recibe una influencia determinante del sector de la producción y los servicios durante sus prácticas laborales y en muchos casos decide la vida futura de los graduados. La orientación profesional cambia de función hacia el ejercicio de la profesión que se estudia. Ahora se trata de motivar al futuro egresado por el ejercicio de su profesión. De no cuidarse esta etapa, muchos estudiantes al conocer la verdad sobre el mercado de trabajo, la sociedad en su conjunto y la realidad del estatus de su profesión, pierde el interés, no se gradúa con la ilusión del trabajo y ello limita su condición de profesional.

➤ **Caracterización del (PEG).** Es un proceso y resultado. La *empleabilidad* es entendida como las competencias que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de su formación y con ello forjar, identificar y conservar un trabajo. Su comienzo se solapa con la finalización del (PEU). Actualmente influye en los tres procesos anteriores de manera determinante. La universidad debe formar para que sus graduados tengan un espíritu emprendedor o que al menos, puedan ejercer la profesión estudiada. El índice de empleabilidad alcanza en Latinoamérica un 46%, lo que está afectando notablemente el (PA); (PP) y el (PEU) en innumerables carreras.

Tercero: El SGIAPPE cumple con las exigencias y propiedades de un sistema. En consecuencia, es un sistema que se nutre de la información que recibe del medio (entropía); se adapta a los cambios externos (homeostásis); la integración de todos sus componentes le da su cualidad esencial (sinergia); existe coherencia entre todos sus subsistemas

(recursividad); puede en cada contexto cobrar su propia autonomía (autopoiesis); es abierto y necesita para su aplicación de una estrategia que de vida a cada subsistema. La función del sistema es que la universidad, mediante su gestión institucional, pueda liderar en un antes, un in situ y un después desde los cuatro subsistemas que lo estructuran. El sistema en su sinergia destaca que sus resultados es la integración de sus componentes. Igualmente, queda explicitado que un aumento de la información que recibe como sistema, hace disminuir su entropía. Los elementos componentes del sistema deben ser capaces de adaptarse ante los cambios externos. Estas condiciones hacen un sistema que deba ser gestionado de forma integral desde la universidad y que propenda acciones estratégicas hacia la mejora de la retención universitaria.

3. Conclusiones. –

De manera sintética en el presente trabajo se presenta un sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria, basado en las potencialidades de la orientación profesional, como contribución a la mejora sostenible de la retención universitaria. En su esencia se concibe que las universidades deben liderar la formación de sus profesionales no solo con un carácter endógeno, sino también con la participación de los agentes sociales que intervienen en la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación de los profesionales desde una orientación profesional que avale un verdadero desarrollo motivacional y, por ende, del logro de la retención de estudiantes universitarios que exige la sociedad.

4. Referencias

- Álvarez CM. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente en la Educación Superior cubana. MES. La Habana.
- Araujo S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Revista de Educación*, 27, 35-61.
- Barrero Rivera F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Barrios Queipo y col. (2005). La orientación profesional pedagógica y técnica desarrolladora en la mejora del proceso de acceso, permanencia y egreso escolar de los profesores y estudiantes de la ETP. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí. Cuba.
- Calviño Váldez-Faully MA. (1986). La investigación del sentido personal como expresión de la motivación. Impresión ligera. (Folleto mimeografiado). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Fernández Reina M, Mijares Llamozas B, Álvarez Castillo JL. (2013). Motivation to study in freshmen students. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 24(8), 181-195.
- Ferreira MM, Avitabile C, Botero Álvarez J, Haimovich Paz F, Urzúa S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resúmen. Washington, DC: Banco Mundial.

- 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.
- Fonseca G. (2013). Articulación teórico-metodológica para el estudio de la retención estudiantil universitaria. *Revista Colegio Universitario*, 2(2), 33-42.
- González Maura V. (1989). Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas.
- González Maura V. (1994). *Motivación profesional y Personalidad*. Universidad de Sucre.
- González Maura V. (1999). La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y del valor responsabilidad en la formación profesional del estudiante universitario. CEPES. Universidad de La Habana. Informe de Investigación.
- González Maura V. (2001). El servicio de orientación vocacional-profesional (SOUP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante. (material mimeografiado). CEPES. Universidad de La Habana.
- González Rey F. (1982). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.
- González Rey F. (1993). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. UNAM. México.
- Henríquez Guajardo P. (2018). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, IESALC y UNC.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. UNESCO, Caracas; 2006.
- Munizaga F, Cifuentes, M, Beltrán A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 1-36.
- Nervi C, Rodríguez J, Osada J. (2015). Deserción universitaria durante el primer año de estudios. *FEM*, 18(2), 93.
- Patiño Garzón L, Cardona Pérez AM. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21 (1): 9-20.
- Rabossi M. (2014). Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103.
- Rama C. (2005). La política de educación superior en américa latina y el caribe. *Revista de la Educación Superior*, 2(134), 47-62.

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

Rama C, Cevallos M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 99-134.

Sampedro Hernández R, Castañeda Alonso J. (2006). Estrategia para el trabajo de orientación profesional hacia carreras pedagógicas. *Educación Cubana*, Cuba.

Stella FM. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.

Suárez Montes N, Díaz Subieta LB. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Rev. Salud Pública*, 17(2), 300-313.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE
COMUNITÁRIA: ANÁLISE DOS PROCESSOS MOTIVACIONAIS E SUAS
RELAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.**

Linha 5. Políticas nacionais e gestão institucional para a redução do abandono

SANTOS, Bettina Steren dos
NASCIMENTO, Lorena Machado do
Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
lorena.nascimento72@gmail.com

Resumo: No Brasil, muitos processos de ajustes e de transformação no campo universitário têm se estruturado mediante a expansão do acesso, através de programas e políticas públicas implementadas pelo governo Federal. Tendo em vista que tais políticas estimulam o ingresso de pessoas de segmentos sociais desfavorecidos na Educação Superior, as organizações e instituições se encontram diante de grandes desafios no atendimento desses estudantes. Diante dessa realidade, se faz necessário analisar as condições de permanência dos estudantes, em todo o contexto que estão inseridos, a partir dos fatores da motivação, pois segundo Huertas (2001), a motivação é sempre fruto de uma interação entre a pessoa e o ambiente e pode ser gerada por necessidades e interesses, ou por processos externos, como recompensas ou punições. Para tanto, o estudo aqui proposto buscou identificar quais aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia tem relação com a sua permanência na Educação Superior, através de uma pesquisa quanti-quali, que utilizou um instrumento composto de dois questionários (sócio demográfico e questões sobre permanência) e a Escala de Motivação Acadêmica – EMA (VALLERAND et.al, 1992, escala do tipo lickert), com 90 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição comunitária no sul do Brasil. A análise dos dados constatou que os processos motivacionais dos estudantes estão mais envolvidos por aspectos intrínsecos apesar dos fatores extrínsecos se mostrarem presentes quando analisados os itens da escala individualmente. Também foi identificado como principais fatores de influência na permanência as relações com a formação profissional e expectativa com relação a valorização da profissão escolhida. Nesse contexto, destaca-se a presença muito forte de estudantes trabalhadores, de famílias com pouca escolaridade, mulheres, de baixa renda e chefes de família que caracterizam essa amostra, denotando especial atenção por parte da instituição ao que diz respeito a participação desse estudante na vida acadêmica e sua integração universitária. Dessa forma, esse estudo inicia uma reflexão sobre as políticas institucionais que podem subsidiar a assistência aos estudantes, de modo a contribuir para a permanência e a equidade na Educação Superior. Além de estimular o desenvolvimento, de estratégias institucionais em relação à redução do

abandono, com especial atenção para a heterogeneidade dos perfis de acesso do estudante universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Motivacionais, Educação Superior, Permanência, Discentes.

Introdução

O compromisso para a qualidade da Educação Superior envolve atores institucionais e suas implicações, como os professores, estudantes, as unidades acadêmicas, mas principalmente os gestores. Todos devem ser considerados com igualdade nesse processo, mas é importante ressaltar que as instituições que obtêm maiores resultados na promoção da qualidade do ensino, são as instituições que conseguem aliar ações de permanência com equidade.

A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estudantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns estudos (GUERREIRO, 2014; SANTOS, MOROSINI e COFER, 2014; DAVOGLIO; LETTNIN; SANTOS e NASCIMENTO, 2015; CASTEJÓN, RUIZ e ARRIAGA, 2015) apontam os principais fatores para a permanência na Educação Superior e que têm relação direta com o esforço pessoal do estudante, características sociais e demográficas, bem como sobre a adaptação à vida acadêmica, visando o aumento da possibilidade de concluir a graduação. Desta forma, esses estudos citam, como principais fatores: (a) socioeconômicos; (b) pessoais; (c) culturais; e (d) acadêmicos (e) institucionais. Sendo que o fator acadêmico, presente na maioria dos estudos, apresenta ‘subfatores’ que interferem na permanência do estudante, como: metodologias / estratégias pedagógicas; dificuldades de aprendizagem; currículo do curso; satisfação com as notas e relação com professores.

Nesse contexto, é importante também salientar, que a integração institucional é um fator que se mostrou presente em muitos estudos e que, conforme Martinez e Blanco (2015) a “*deserção*” temporária tem forte relação com a instituição e com situações que o estudante não consegue resolver sozinho. Destaca-se, portanto, relevância da adaptação e integração do estudante com o ambiente social e acadêmico, como fator de contribuição para a permanência do estudante na universidade, o que vem sendo apontado por Tinto (1975) com a Teoria de Integração Social e Acadêmica. Compreendendo, nessa perspectiva, a importância da participação dos estudantes nas atividades extracurriculares (palestras, oficinas, teatros, música, aulas abertas, entre outras), como importante fator de influência na integração e, conseqüentemente, na permanência estudantil.

Percebe-se, nesse espectro, a necessidade de pesquisadores investirem nesta área, não só com a perspectiva de desenvolverem estudos, como contribuir, significativamente, para que todas essas reflexões tenham suas respostas, bem como para que políticas públicas, desenvolvidas nos últimos anos, venham se concretizar em ações reais de acesso, permanência e equidade. Esse artigo visa contribuir com a reflexão sobre as condições dos estudantes de um curso de pedagogia em contextos emergentes, a partir da análise das características destes estudantes, apresentando um recorte dos dados de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras.

2. Compreendendo os Processos Motivacionais e a permanência na Educação Superior

A motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação humana e como tal, deve conter uma série de estados e fases de caráter cíclico que estão em contínuo fluxo, em crescimento ou declive, e que intervêm na sua atuação. Se incluem nesse processo motivacional todos aqueles fatores cognitivos e afetivos que influenciam a eleição, direção, magnitude e qualidade de uma ação. (HUERTAS, 2001)

Motivação relaciona-se com o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. Podemos dizer que as principais características básicas da motivação são que ela é um fenômeno individual, ou seja, somos únicos e devemos ser tratados com tal; que a motivação é multifacetada depende tanto do estímulo como da escolha do comportamento empregado. Outra característica encontrada é que não podemos medir a motivação diretamente, medimos o comportamento motivado, ação e forças internas e externas que influenciam na escolha de ação, pois a motivação não é passível de observação.

Nessa perspectiva, compreende-se a complexidade das relações nos processos motivacionais de cada sujeito, pois como afirma Santos et. al (2010):

O simples fato de considerar a motivação enquanto processo já remete à teoria da complexidade, visto que não há como compreender o “processo” sem considerar uma vasta rede de inter-relações pessoais, em que múltiplos fatores, entendidos como partes, interferem no todo. (SANTOS, ANTUNES e SCHMITT, 2010, p. 23)

Sendo assim, os motivos que orientam as ações de cada sujeito são influenciados e se estabelecem nas diferentes circunstâncias sociais em que ele está inserido, pois da mesma forma que ele altera o meio com sua ação, motivada ou não, ele é constantemente influenciado por ele.

Dentre as concepções teóricas de motivação, uma das principais é a Teoria da Autodeterminação - TAD (Self Determination Theory - SDT), elaborada por Deci e Ryan na década de 1970 e divulgada em muitos estudos, desses autores, a partir da década de 80, que tem como base o estudo dos componentes de motivação intrínseca e de motivação extrínseca.

Ela é entendida como uma macro teoria da motivação humana e aborda questões básicas como o desenvolvimento da personalidade, auto regulação, necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, processos inconscientes, as

relações de cultura para motivação e o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar. (DECI& RYAN, 2008) Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes lócus de causalidade: o interno e o externo, ou seja, orientações motivacionais que se referem a forma como as pessoas orientam suas ações e comportamentos, com vistas a satisfação das necessidades básicas (DECI e RYAN, 2008). Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação extrínseca, ou controlada, consiste na regulação externa, em que o comportamento do indivíduo é em função de contingências externas, de recompensa ou punição. Nesse caso, também experimentam a pressão do pensar, sentir ou agir de determinada maneira, ou seja, é regulada por um motivo de aprovação, evitar a vergonha ou fatores de autoestima ((DECI e RYAN, 2008). Inicialmente, Deci e Ryan (2008) teorizaram a motivação intrínseca em um único constructo e a motivação extrínseca em quatro tipos de motivação, a saber/; regulação externa, Introjetada, Identificada e Integrada. Ou seja, ordenados de uma regulação menos autônoma, unicamente por consequências externas, recompensas ou punições, para uma mais autônoma, que visa alcançar um objetivo intrínseco, mas ainda não inerente, como a motivação intrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade, também chamada de motivação autônoma. As pessoas se identificam com o valor de uma atividade e teriam a integrado em seu sentido. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade, a vontade e satisfação na realização das ações. (DECI e RYAN, 2008). Ela estimula o sujeito a fazer algo que seja prazeroso ou agradável, através de uma ação espontânea, permitindo assim, um nível alto da satisfação de suas necessidades psicológicas básicas.

Com relação a permanência na Educação Superior, o abandono foi um dos problemas mais abordados nas instituições de Educação Superior em toda a América Latina e de outros países (SCHMITT, 2016; SANTOS, MOROSINI e COFER, 2014; DAVOGLIO, LETTNIN, SANTOS e NASCIMENTO, 2015; CASTEJÓN, RUIZ e ARRIAGA, 2015; CABRERA, NORA e CASTAÑEDA,1992). Através desses estudos e investigações, percebe-se um número significativo de estudantes que não conseguem terminar faculdade, com consequências sociais importantes associadas a este fenômeno. Muitos desses estudos abordam a perspectiva do abandono estudantil, outros se detêm na perspectiva da retenção, como permanência do estudante até completar a graduação. Schimtt (2016) aponta que as diferentes tradições de pesquisa, nos diferentes contextos geográficos, geram dualidade na abordagem desse fenômeno. Ele diferencia:

[...] conceito de evasão, que se associa à busca por compreender as causas das perdas estudantis, seja a partir do conceito de permanência, que se direciona para os aspectos positivos relacionados aos motivos que levam os estudantes a permanecer em suas instituições e/ou cursos de origem. (SCHIMTT, 2016, p.12)

O autor ainda esclarece que nos Estados Unidos, por exemplo, os estudos focam na necessidade de estimular a permanência (persistência) e o sucesso acadêmico, apesar de que “as teorias e modelos explicativos estiveram focadas, sobretudo, na capacidade das instituições em reter a maior parcela possível de seus estudantes (*student retention*)” (SCHIMTT, 2016, p.13). Já no contexto latino-americano, há predominância de detectar as causas da “*deserción* ou *abandono*, bem como, no desenvolvimento de estratégias de minimização e combate ao abandono estudantil” (Idem) e que dessa mesma forma foi percebida no Brasil durante algum tempo. Hoje, a maior parte das pesquisas, objetiva em analisar os fatores, bem como desenvolver estratégias para minimizar as consequências do abandono estudantil, dando maior ênfase nos aspectos da permanência visando aumentar os índices de conclusão na Educação Superior.

Vicent Tinto, professor em Educação e Sociologia da Universidade de Chicago, foi um dos pioneiros nesses estudos, onde analisou diferentes aspectos relacionados à permanência de estudantes e no impacto das comunidades de aprendizagem sobre o crescimento e a realização dos alunos. O autor argumenta que quando as pesquisas sobre esse tema iniciaram, a responsabilidade era apontada sobre o estudante, reflexo apenas das condições do indivíduo: falta de capacidade, de disposição, de motivação (TINTO, 2006). O abandono era visto como se o estudante tivesse falhado, não a instituição. O ponto de vista sobre a permanência do estudante começou a mudar a partir da década de 70, ele foi o primeiro a estabelecer um modelo longitudinal (TINTO, 1993) com conexões entre meio ambiente social e acadêmico, o indivíduo em suas relações com esses, ao longo de diferentes períodos de tempo, especialmente, durante o primeiro ano da faculdade.

Em 1975 Tinto publicou seu modelo de persistência de estudantes universitários. Este modelo inclui os objetivos do aluno a prosseguir os estudos e compromissos institucionais, e sugere que o estudante carrega uma série de atributos antes de entrar na graduação e assim que o estudante é admitido, um número de fatores (sistema social, professores e grupo de pares) afetará o seu desenvolvimento intelectual.

Tinto (1975) argumenta que, infelizmente, a maioria das instituições ainda não foi capaz de traduzir para ações concretas o que já se sabe sobre a permanência dos estudantes e afirma:

[...] uma coisa é entender porque os alunos saem, outra coisa é saber o que as instituições podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso. Saída não é imagem espelhada de ficar. Saber porque os alunos saem não nos faz dizer, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. (Tradução livre de TINTO, 1975, p.06)

Por isso é de suma importância que além dos estudos teóricos sobre a permanência se possa também subsidiar as instituições no que elas podem (e devem) fazer para ajudar os estudantes a terem sucesso acadêmico. Pois segundo o autor, no mundo real o que importa de verdade, não são apenas as teorias, mas como elas ajudam a mudar a realidade em questões práticas, sobre a permanência na Educação Superior.

3. Análise e discussão dos dados

Esse estudo foi realizado com 90 estudantes de um curso de Pedagogia noturno de uma instituição comunitária, de uma população de 128 estudantes matriculados. As informações sociodemográficas levantadas foram analisadas, através de análise descritiva de frequência com auxílio do SPSS, e organizados graficamente alguns dados que caracterizam os sujeitos dessa pesquisa. Quanto ao **sexo**, dos 90 estudantes universitários que participaram do estudo, apresenta predomínio de mulheres com 92,8% e apenas 7,2% homens. Esses resultados corroboram com os dados apresentados pelo INEP (2016), os quais apontam que as vagas são, majoritariamente, preenchidas por mulheres nos cursos de licenciaturas que ocupam 71,1% dessas vagas.

Quanto à **faixa etária** a maioria dos estudantes tem até 25 anos (60,2%), sendo a idade média da amostra feminina de 28 anos e masculina de 22 anos. Mas, não se pode ignorar, os dados com relação a estudantes acima dos 30 (23,3%), o que nos mostra que existe uma parcela da população que está procurando a universidade, ou retomando os estudos, depois da faixa etária considerada adequada, após o término do ensino médio.

Duas características que chamam a atenção e apontam uma relação com os dados sobre o sexo dos sujeitos, são o **estado civil** 73,5% solteiros e 71,1% **tem filhos**. Visto que 92% são mulheres, podemos inferir que os estudantes desse curso são compostos de mulheres, solteiras com filhos. Outro dado que, comparado com os dados do Censo Demográfico (IBGE. 2010), apontam relação, pois no Brasil o número de famílias monoparentais femininas (com ou sem parentes) cresceu para 17,4% nas áreas urbanas, enquanto que o de masculinas foi para 2,4% no levantamento do último censo.

Outras características, atentam para a mudança no perfil do estudante da Educação Superior, que vem sendo alterado significativamente, após a implementação de políticas e ações afirmativas, principalmente na configuração das instituições privadas e comunitárias. O estudante de **escola pública** (66,3%), com a **possibilidade de acesso** via Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (42,9%), vem cada vez mais tendo acesso à universidade e configurando a **primeira geração** familiar (43,5%) a concluir uma graduação.

Nessa perspectiva, o **grau de escolaridade dos pais** dos estudantes, que apontam que 26,4% das mães tem superior completo e 15,4 dos pais. Outros estudos (Felicetti; Cabrera e Morosini, 2014) apontaram para a relevância de serem, muitos dos estudantes, o primeiro membro da família a ingressar no Educação Superior, bem como o estímulo e importância dada pela família ao membro que consegue fazer uma graduação.

Revela-se a convergência com esses estudos, pois dos estudantes analisados, mais de 70% dos pais não chegou a cursar uma graduação, sendo que, em torno, de 30% nem conclui o Ensino Fundamental. Dessa forma confirma-se as análises apontadas por Felicetti; Cabrera e Morosini (2014) e Gatti (2010). No primeiro constataram que “56.0% dos pais e mães dos egressos tinham escolaridade correspondendo ao ensino fundamental incompleto e que os pais dos respondentes têm menor escolaridade do que as mães nos três níveis de estudo”

(p.28), no segundo estudo perceberam que “pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos. (p.1364)

Com relação aos dados econômicos dos pesquisados, outra característica importante apontada nesse estudo diz respeito a **renda familiar** desses estudantes, pois observa-se que a renda familiar é bem inferior, em alguns casos, pois dos estudantes analisados 41,8% tem a renda familiar de até três salários mínimos, 30,8% com até cinco, 9,9% com até sete e 16,5 com renda familiar acima de nove salários mínimos. Dados estes que, conforme Gatti são característicos dos alunos de cursos de licenciatura, pois seus estudos revelaram que:

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência observa-se uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (2010, p.1363)

Evidenciando, dessa forma, outra característica preponderante aos alunos dos cursos noturnos, a necessidade de exercer **atividade remunerada**. Pois dos estudantes pesquisados 81,3% trabalham, sendo que 74,7% com até seis horas diárias trabalhadas.

Outra informação dos estudantes pesquisados se destaca em sua relevância para identificar aspectos que podem influenciar na permanência desses, o tempo decorrido do curso e o tempo decorrido do ingresso na universidade. Dos estudantes pesquisados, 30% não estão cursando o semestre acadêmico de acordo com o tempo decorrido de ingresso no curso, ou seja, existe uma defasagem que pode ser por não conseguirem cursar todas as disciplinas no semestre, de trancamentos ou reprovação em disciplinas. Essa defasagem apontou uma média de três semestres de atraso, sendo que foi identificado estudantes com mais de 5 semestres de atraso.

Com relação aos aspectos relevantes para a permanência na instituição, os estudantes apontaram em primeiro lugar os professores, em segundo lugar, o apoio familiar e ocupando o terceiro lugar aparecem a infraestrutura do campus e o currículo do curso. Infere-se que os estudantes parecem permanecer na IES porque esta atende suas expectativas em relação à formação, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto na preparação adequada para atuar no mercado de trabalho, visto que valorizaram tanto a infraestrutura quanto o currículo do curso. Destaca-se a relevância apontada pelos estudantes com relação aos professores e apoio familiar, o que denota a importância dos vínculos afetivos para estes estudantes como influência na sua permanência. Tinto (2006) afirma que saber sobre o papel do contexto familiar pode ajudar as instituições, de forma mais eficaz, a configurar seus programas de apoios a diferentes situações do estudante em sua vida acadêmica. Da mesma forma que o autor destaca a importância da atenção do corpo docente no envolvimento e na retenção do estudante, visto que muitas das ações docentes e suas múltiplas conexões podem melhorar não só a aprendizagem, mas a formação como um todo e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico.

No que diz respeito a análise da motivação dos estudantes, pode-se constatar um equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca nos estudantes. Quando analisado as médias dos tipos de motivação, a motivação intrínseca (M=5,21) apresenta maior média com uma pequena diferença da motivação extrínseca (M=5,15). Mas ao analisar os itens da escala,

individualmente, constata-se que os três itens com maiores escores estão inseridos no constructo da motivação extrínseca (M=6,14) e dizem respeito a formação profissional e a capacitação para o mercado de trabalho.

Ao se compreender a motivação como um processo, percebe-se que os estudantes analisados se encontram no desenvolvimento de sua autorregulação, onde os fatores externos ainda se destacam, mas os aspectos valorativos da ação já se fazem presentes com uma identificação pessoal e interiorizada no sujeito. Ou seja, dirigem suas ações a partir de uma regulação externa, comportamento regido por contingências externas, aqui no caso a formação profissional com qualidade que lhes dará melhores oportunidades, mas com um certo nível de autonomia, pois não são dirigidas apenas por punição ou recompensa e sim por uma satisfação pessoal (DECI e RYAN, 1985).

4. Considerações

A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estudantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns aspectos apontados neste estudo alertam para uma maior atenção no que diz respeito às condições dos estudantes de licenciaturas no desenvolvimento da graduação, pois muitos destes desenvolvem atividade remunerada com uma carga de trabalho diária de seis horas, o que pode interferir no desempenho e participação acadêmica dos mesmos. Também não há como não refletir sobre as condições socioeconômicas do estudante de Pedagogia, uma realidade que aponta para sujeitos oriundos de uma classe historicamente excluída.

Mas com certeza, a educação, principalmente a Educação Superior, se torna, cada vez mais, fator estratégico e oportunidade de desenvolvimento e crescimento do país e dos indivíduos, bem como redução das desigualdades sociais. Pois o aumento da escolaridade associada a oportunidades de melhoria de renda pode contribuir para ascensão social dos jovens brasileiros.

Estudar as questões que envolvem a permanência e a integração acadêmica, para entender as transformações e as demandas nas práticas universitárias assim como o perfil dos estudantes em geral deve ser uma preocupação da Educação e das políticas educacionais. Bem como, demais pesquisas e estudos que façam um acompanhamento contínuo desses grupos, pois o perfil do estudante “tradicional” vem se modificando a cada ano diante de novos contextos e políticas educacionais.

5. Referências:

Brasil, (2016) Instituto Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2016.** Apresentação do Censo da Educação Superior. Brasília – DF. Disponível em

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

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acessado em 27 de novembro de 2017.

Brasil, (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico Brasileiro 2010**. Acessado em 24 de novembro de 2016, disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtml

Bourdieu, Pierre. (2013) A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ : Vozes.

Cabrera, Alberto F.; Nora, Amaury; Castañeda, Maria B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, v.33, n.5, p.571- 593.

Castejón, A.; Ruiz, M.; Arriaga, J. (2015). Factores/Perfiles De Los Motivos De Abandono Universitario En La Universidad Politécnica De Madrid. Conferência latino-americana sobre o abandono, V, Talca, Chile

Davoglio, Tércia R.; Lettnin, Carla da C.; Santos, Bettina dos S.; Nascimento, L. M. do. (2015). Percepção dos Estudantes Sobre sua Permanência na Universidade. Conferência latino-americana sobre o abandono, V, Talca, Chile.

Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M. (1985) *Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M.(2008). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, sep./dec. .

Felicetti, Vera-Lucia. Cabrera, Alberto F. MorosiniI, Marília Costa (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de Educação Superior e na sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. V, n.13, p. 21-39, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299130713002>

Gatti, Bernadete. (2010) A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.

Guerrero, Sara Cristina. (2014) Estimación y estrategias sobre el abandono en la educación superior en la universidad. Livro de Atas. IV Conferencia Latino Americana sobre o Abandono na Educação Superior – CLABES. Universidade de Antioquia, Medellin, Colômbia, 2014.

Huertas, Juan Antonio. (2001) *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué.

Martinez, J. M.; Blanco, E. E. (2015). Identificación y Análisis de Factores Asociados a la Deserción Estudiantil en los Programas de Pregrado de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena. Conferência latino-americana sobre o abandono, V, Talca, Chile.

Santos, Betina Steren dos; Antunes, Denise Dalpiaz; Schmitt, Rafael Eduardo. (2010) O Processo Motivacional na Educação Universitária. In: Santos, Bettina Steren dos; Carreño, Ángel Boza (Org.). A motivação em diferentes cenários. Porto Alegre, EdiPUCRS, p. 21-31.

Schmitt, Rafael Eduardo. (2015). A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015. 204 fls.

Tinto, Vicent. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, Vicent. (1993) *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, Vicent. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.

Tinto, Vicent. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-19.

POSTERS



CÁTEDRA NACIONAL DE INDUCCIÓN: ESTRATEGIA PARA LA MITIGACIÓN DE LA DESERCIÓN Y LA ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA.

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

Prof. Luis Eduardo Gallego Vega
María Angélica Casadiego Sarmiento
Universidad Nacional de Colombia.
Correo: sis_acompa_nal@unal.edu.co

Resumen. En el año 2015, la Universidad Nacional de Colombia contaba con una deserción académica del 15 % en el primer semestre para sus programas de pregrado. Si bien es cierto, aunque la universidad ha implementado estrategias de acompañamiento en la etapa inicial para mitigar la deserción, las estrategias de inducción a la vida universitaria estaban limitadas a una “semana de inducción”, en la cual se brindaba información a los estudiantes sobre los distintos apoyos institucionales y generando algunas dinámicas de integración interpersonal. Sin embargo, dichas estrategias no estaban ligadas al proceso de formación profesional de los estudiantes, por lo cual, la información no necesariamente era interiorizada por ellos, haciendo de las jornadas de inducción un recorrido meramente informativo y no formativo; en otras palabras, los estudiantes no podían relacionar la información entregada con los retos que enfrentan en el entorno académico y social al que estarán expuestos. Considerando que la deserción es multifactorial y con el fin de actuar en las distintas causales que la pueden originar en el primer semestre, se implementó desde 2016 la asignatura “Cátedra Nacional de Inducción y preparación para la Vida Universitaria” en las 8 sedes de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, se han formado en la asignatura 5475 estudiantes y se ha logrado disminuir la deserción en primer semestre de un 15% a un 13%.

Descriptor o Palabras Clave: Transición universitaria, inducción, adaptación, retención, formación integral.

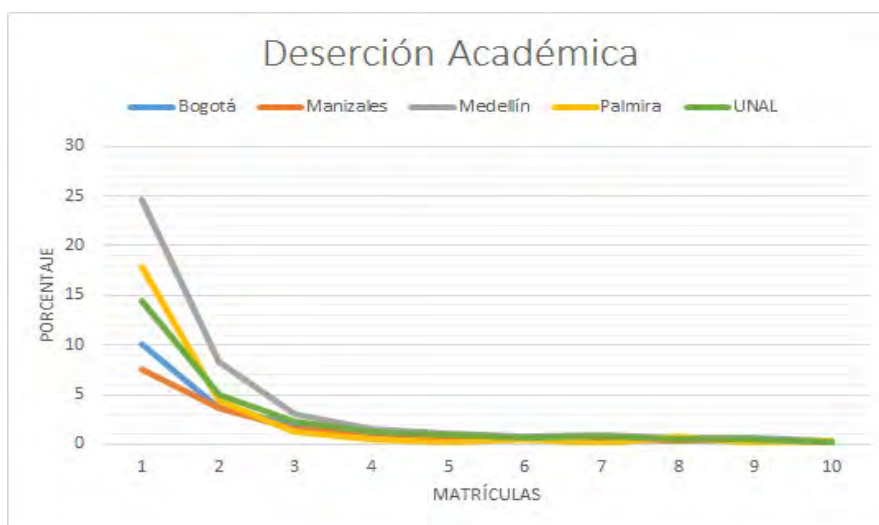
1. Antecedentes

En el año 2008, la Universidad Nacional de Colombia implementó una reforma académica basada en principios tales como el fomento de la excelencia académica, la flexibilidad y la formación integral (Acuerdo 033, 2008). Estos principios buscaban incentivar la autonomía del estudiante para hacerlo partícipe activo de su proceso de formación mediante la toma de

decisiones responsables y el reconocimiento de las oportunidades de formación integral que le brinda la institución. Sin embargo, la institución era consciente que por factores tales como la edad en la que ingresaban los estudiantes (entre los 15 y 17 años) y un proceso natural de adaptación a la vida universitaria, se requerían herramientas que le permitieran fortalecer su autonomía. Para lograr este propósito, se implementó un Sistema de Acompañamiento Estudiantil, definido 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, con el fin de facilitar la adaptación, la permanencia y la culminación exitosa de su formación profesional.” (Acuerdo 028, 2010).

En el marco de las estrategias para facilitar la adaptación universitaria, el Sistema de Acompañamiento implementó actividades de inducción que se concentraban en una semana al inicio de cada periodo académico. Estas actividades comprendían desde charlas informativas sobre servicios de bienestar universitario, recorridos sobre el campus, actividades de integración, charlas de habilidades sociales y de aprendizaje, hasta información sobre planes de estudios y trámites académicos. Sin embargo, aunque las actividades cubrían los temas que se consideraban de interés para que un estudiante se adaptara al medio universitario, en el análisis de la implementación de la reforma, realizado por la Dirección Nacional de Pregrado de la Universidad Nacional de Colombia en el 2014, se evidenció que la deserción académica se había concentrado en los primeros semestres, especialmente en el primer semestre (Fig. 1).

Fig 1. Comportamiento de la deserción académica por matrículas en las sedes de la Universidad Nacional de Colombia



Estos resultados evidenciaban que por causas exclusivamente académicas, sólo en el primer semestre desertaba el 15% de la población que ingresaba a la Universidad; incluso, en la sede Medellín esta deserción alcanzaba valores del 25%. Hay que aclarar que esta deserción se enfoca en las desvinculaciones por causas directamente relacionadas con un bajo desempeño académico.

Sin embargo, existen otro tipo de desvinculaciones que no están relacionadas con un bajo desempeño académico sino con otras causas de índole personal o de vulnerabilidad socio-económica, las cuales hacen parte integral del concepto de deserción estudiantil. De hecho, muchos casos de bajos rendimientos académicos pueden ser explicados a partir de otros factores no necesariamente académicos. Esta situación evidenciaba un reto de articulación entre las dimensiones de bienestar estudiantil y las direcciones académicas con el fin de abordar el problema de la deserción de una manera mucho más integral. Bajo esta premisa y con el objetivo de entender y mitigar este fenómeno, se inició una revisión de las actividades que se venían implementando en la universidad para facilitar la adaptación e integración a la vida universitaria.

La revisión citada se realizó concibiendo, tal como lo establece Vincent Tinto, que existen “periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción” (Tinto,1989, 5). Estos períodos son: (i) admisión y (ii) transición. Igualmente, Tinto considera que en el período de transición, se originan las mayores deserciones voluntarias, que pueden tener origen en que “las exigencias de la vida académica no son congruentes con los intereses y preferencias de los estudiantes porque tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad; o porque los estudiantes se sienten incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus recursos para completar sus estudios universitarios” (Tinto,1989, 6).

Igualmente, la revisión mostró que la mayoría de las sedes de la universidad ya habían implementado algunas asignaturas, en sintonía con las políticas de inducción, cuyo objetivo era “facilitar la adaptación al medio universitario, dar a conocer el marco institucional, los lineamientos generales de los planes curriculares, el Sistema de Bienestar Universitario y los valores éticos que sustentan la Universidad Nacional de Colombia” (Resolución 028, 2012). Estas asignaturas buscaban prolongar la inducción durante un período académico, en un ejercicio que terminó por incluir una diversa cantidad de contenidos que, no necesariamente, permitían alcanzar el objetivo propuesto. Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió articular tanto a los actores como a las acciones que intervienen en los procesos de inducción, no sólo desde el ámbito puramente académico sino también desde bienestar estudiantil, con la intención de reestructurar las asignaturas que se habían implementado en las sedes, para que cumplieran su propósito: facilitar la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria para que culminen su formación profesional.

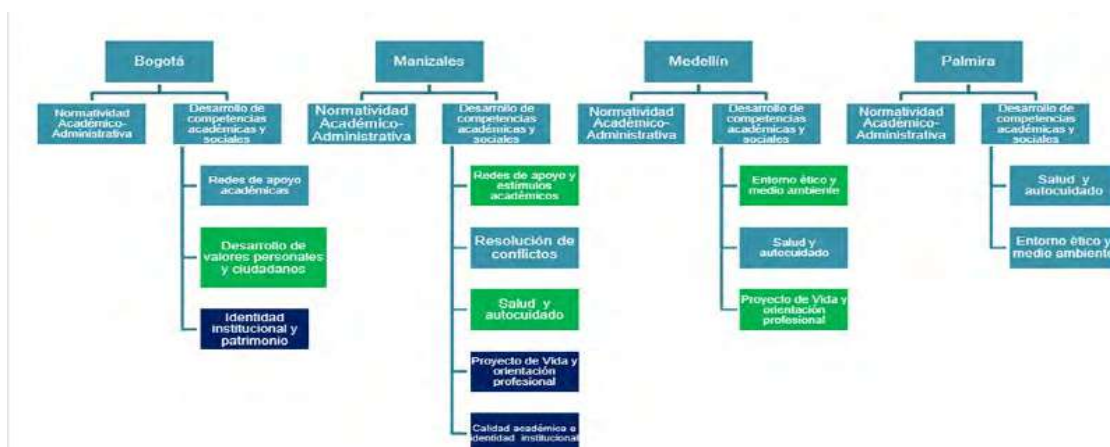
El objetivo de esta ponencia es socializar el impacto de la asignatura, la metodología utilizada para su implementación, resaltando la integración de recursos académicos y de bienestar, y evidenciar la importancia de desarrollar procesos de formación integral relacionados con los currículos para facilitar la permanencia e integración a la vida universitaria de los estudiantes.

2. ¿Por qué una asignatura de inducción de carácter nacional?

La Universidad Nacional de Colombia está conformada por ocho (8) sedes ubicadas en distintas ciudades del país, cuatro (4) de ellas en las fronteras del territorio nacional. Ahora bien, aunque las poblaciones que ingresan a la universidad en cada sede tienen condiciones socioculturales, académicas y económicas diversas que pueden causar que la deserción en

primer semestre exhiba acentos distintos para cada sede, también existen algunos factores comunes que inciden en la deserción en la etapa inicial de la universidad, los cuales se pueden abordar de manera conjunta. En tal sentido y conforme a las políticas institucionales de inducción y reinducción estudiantil, se acordó que la mejor manera para articular las acciones académicas y de bienestar, consistía en una armonización de criterios, recursos y objetivos de formación de las asignaturas que se venían implementando en las distintas sedes. Esta armonización inicia con un diagnóstico de contenidos temáticos y objetivos de formación con el fin de encontrar fortalezas en común (Fig. 2).

Fig 2. Comparación de ejes temáticos abordados en asignaturas de inducción en las diferentes sedes andinas de la Universidad Nacional de Colombia.



En la revisión se encontró que las asignaturas impartidas, en general compartían dos ejes temáticos: (i) normatividad académico-administrativa y (ii) desarrollo de competencias académicas y sociales. Ambos ejes están en consonancia con la alta demanda por parte de estudiantes de primer semestre sobre estas temáticas en las dependencias de bienestar estudiantil y acompañamiento académico.

Esto se debe a que, frecuentemente, los estudiantes requieren asesorías individuales en temas relacionados con trámites académico-administrativos tales como doble titulación, traslado, rutas de formación, etc; es decir, se evidencia una necesidad de información sobre las oportunidades académicas que les puede brindar la institución. Así mismo, son los estudiantes de primeros semestres los que acuden a asesorías individuales o talleres grupales en temas relacionados con habilidades académicas tales como: atención y concentración, hábitos de estudio o trabajo en equipo. La alta demanda sobre estos temas puede ser explicada porque los estudiantes, en la dinámica académica semestral, van asignando una mayor importancia al desarrollo de habilidades sociales o de aprendizaje, las cuales no pudieron ser potencializadas en la educación básica y media, pero que son necesarias para mantener un buen desempeño académico y así culminar el proceso de formación profesional.

Adicionalmente, cada sede estableció prioridades distintas a otros contenidos temáticos de acuerdo a las necesidades particulares de sus contextos y como resultado del seguimiento a las asesorías estudiantiles. Por ejemplo, la sede Bogotá decidió enfocarse en el reforzamiento

de la identidad institucional y en el reconocimiento del patrimonio, dado que, al ser la sede más grande de la universidad, los estudiantes no se reconocían como parte de un proyecto institucional nacional, con lo cual se buscaba un mayor sentido de pertenencia con su entorno que hiciera que la adaptación a la vida universitaria fuera más fácil. Por su parte, la sede Medellín decidió enfocarse en el proyecto de vida como eje fundamental sobre el cual desarrollar los distintos contenidos temáticos, basados en que los estudiantes manifestaban (i) no estar de acuerdo con la elección de su carrera o (ii) una ausencia de alguna conexión tangible entre las asignaturas del componente curricular de fundamentación (cursadas en los primeros semestres) y sus expectativas de desempeño profesional, lo que podría causar una falta de motivación para culminar su plan de estudios.

Por otra parte, las sedes de Manizales y Palmira se enfocaron en los ejes temáticos de salud y autocuidado, dado que aspectos como la mala nutrición, el inicio de la vida sexual o el consumo de psicoactivos, hacían que los estudiantes abandonaran o desistieran de su proyecto académico.

En sí misma, la selección de estos contenidos evidenciaba un consenso institucional sobre la necesidad que tienen los estudiantes por identificar y relacionar sus metas personales con el Proyecto Educativo Institucional. (PEI, 2014) en el tránsito entre la educación media y superior. Es decir, sólo en la medida que el estudiante comprenda que a través de la experiencia universitaria, tales propósitos e intereses personales pueden ser satisfechos, se tomará conciencia de la importancia de fortalecer sus habilidades sociales y cognitivas, de su autocuidado, de reconocer el ámbito normativo y curricular y de integrarse a la comunidad universitaria, lo que le permitirá no desistir de su proyecto de formación.

Una vez establecidas las temáticas comunes y mediante una adecuada socialización de las experiencias desarrolladas en sus propios contextos pero que podían ser replicadas, se decidió, de común acuerdo, armonizar los objetivos y ejes temáticos reconociendo las fortalezas que cada sede había desarrollado y que podrían ser de utilidad para el cumplimiento de los objetivos institucionales en sincronía con una asignatura que tuviera un carácter multisedes y que pudiera ampliar las perspectivas de cualquier estudiante de la Universidad Nacional de Colombia.

3. Objetivos de formación de la asignatura y su relación con los ejes temáticos propuestos.

Cuando se analizaron los objetivos de formación de las asignaturas implementadas en las sedes, se encontró que la redacción de los objetivos de formación reflejaba lo que la institución esperaba de los procesos de inducción y no necesariamente, lo que los estudiantes eran capaces de alcanzar al cursar la asignatura. Esta situación es muy frecuente, incluso en asignaturas de contenidos disciplinares mucho más tradicionales, donde se expresa lo que se desea enseñar, pero no necesariamente lo que el estudiante debe aprender, lo cual facilita la evaluación de los objetivos propuestos. En este sentido, se rediseñaron los objetivos de formación de forma tal que fuera medible lo que el estudiante debiera alcanzar en un período académico. Estos objetivos debían ser claros, pertinentes, alcanzables y evaluables. Los objetivos de formación

finalmente acordados buscan que el estudiante, al finalizar la cátedra nacional de inducción, esté en capacidad de:

1. Identificar la estructura académico-administrativa institucional y el marco normativo que rige su quehacer académico y de convivencia en la Universidad.
2. Reconocer la importancia de las competencias académicas, emocionales y sociales para fortalecer su desempeño académico a través de los medios ofrecidos por la Universidad.
3. Reconocer y valorar el patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad.

Consecuentemente, este acuerdo de objetivos llevó a que el consenso sobre los ejes temáticos fuera más fácilmente acotable; por lo tanto, se diseñó un mapeo entre estos objetivos y los ejes temáticos a trabajar en la asignatura, los cuales son mostrados en la tabla 2.

Tabla 2. Mapeo entre objetivos de formación y ejes temáticos implementados.

EJE 1	EJE 2	EJE 3	EJE 4
Objetivo: Identificar la estructura académico-administrativa institucional y el marco normativo que rige su quehacer académico y de convivencia en la Universidad.	Objetivo: Reconocer la importancia de las competencias académicas, emocionales y sociales para fortalecer su desempeño académico a través de los medios ofrecidos por la Universidad.		Objetivo: Reconocer y valorar el patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gobierno, organización y dirección académico-administrativa UN 2. Proyecto Educativo Institucional (PEI) 3. Plan de estudios de un Programa de Curricular de Pregrado 4. Sistema de créditos en la UN 5. Trámites académico-administrativos en la UN 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades académicas 2. Habilidades emocionales y sociales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salud sexual y reproductiva 2. Adicciones 3. Nutrición 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia y patrimonio institucional 2. Ideario ético 3. Responsabilidad ambiental

4. Metodología de Implementación

Lo más importante durante el ejercicio de implementación consistió en un compromiso por acordar los objetivos a alcanzar con la asignatura con un respeto profundo por los contextos de aplicación. Esta situación lleva a que sea necesario la existencia de una diversidad en las metodologías de implementación, pues de otra forma, intentar homogeneizar dichas metodologías, podría ir en contra de los contextos particulares de cada sede.

Bajo esta premisa, se estableció un acuerdo explícito sobre el “¿Qué buscábamos?” y “¿En qué momentos de la asignatura (Calendario programático semanal)?”, pero hubo una libertad sobre el “¿Cómo alcanzar estos objetivos en cada sede?” como una celebración de la existencia de diversidad en las estrategias implementadas en pro de una colección de

experiencias exitosas que pudieran ser replicables en otras sedes. Este principio fue igualmente extendido al material de apoyo desarrollado para los distintos ejes temáticos como un repositorio conjunto de (i) presentaciones, (ii) documentos de apoyo y lecturas sugeridas, (iii) actividades y talleres realizados y (iv) una colección de objetos virtuales de aprendizaje - OVAs, que fue consolidada en un curso en la plataforma Moodle, el cual es completamente reconfigurable por parte de cada sede. (SAE, 2017).

5. Herramientas de Evaluación.

Un aspecto fundamental en la construcción de esta asignatura, ya que constituye una asignatura no tan convencional, consistió en la evaluación de la misma. En este sentido, se decidió, como una apuesta distinta a la colección típica de asignaturas de cualquier plan de estudios, que su evaluación no fuera numérica sino que fuera alfabética en los ítems de Aprobado y No Aprobado. Esta decisión se toma con base en la dificultad implícita en cuantificar el alcance de habilidades de aprendizaje en algunos de los ejes temáticos. De todas formas, la discusión aún sigue abierta sobre esta apuesta.

Por otra parte, se desarrolló una rúbrica para la evaluación de la asignatura, la cual se muestra en la tabla I.1 del apéndice I. Esta rúbrica fue complementada con unas herramientas virtuales de evaluación en Moodle, cuyas preguntas son alimentadas desde las consultas más frecuentes que realizan los propios estudiantes desde el Sistema de Acompañamiento Estudiantil, y que, incluso, hacen parte de una escuela virtual de acompañamiento académico desarrollada en el año 2016 por la misma universidad. (Gallego, Casadiego, 2017)

6. Conclusiones

Desde su implementación en el año 2016, han participado 5745 estudiantes de esta iniciativa. Sin embargo, de los 12633 estudiantes admitidos en los períodos 2016-02 y 2017-01, participaron 3499 estudiantes, lo que corresponde a un 27% de cobertura. En los resultados encontrados en estas dos cohortes, se evidenció que las modalidades presenciales presentan mejores resultados respecto a la aprobación de la asignatura, la cual es de aproximadamente 95% y 60% para las modalidades presenciales y semipresenciales, respectivamente. Este resultado puede atribuirse a que, en el trabajo con sus pares, se establecen redes de apoyo que resultan fundamentales para el proceso de integración universitaria.

Por otra parte, respecto a la deserción académica en primer semestre, momento en el cual se presenta la mayor deserción, se compararon los valores antes y después de llevar a cabo la asignatura (1 año después de la implementación inicial), mostrando un decremento de 2% desde valores del 15% al 13%. Consecuentemente, es necesario comentar que, aunque no se puede establecer una relación causal directa entre la implementación de la cátedra y la reducción de la deserción académica observada, si resulta motivador que la implementación de esta estrategia haya mitigado la misma, lo cual puede representar una experiencia exitosa en términos de este indicador para los propósitos institucionales. Específicamente, podría explicarse este resultado con una iniciativa implementada dentro de la asignatura en la cual, los monitores que asisten a la cátedra (estudiantes de semestres posteriores), hacen parte de una “escuela de pares” que, no solamente prestan apoyo en la asignatura, sino que, además,

prestan apoyo en las asignaturas de mayor repetencia dentro del primer semestre académico. Este cambio de rol de “monitores académicos” a “pares acompañantes” resulta crucial en el proceso de adaptación y permanencia de estudiantes de primer año ya que, no solamente resuelven inquietudes exclusivamente relacionadas con los contenidos programáticos, sino que, además, acompañan a los estudiantes durante el proceso de adaptación del primer semestre en otras dimensiones, generando lazos de soporte y confianza que no son fáciles de establecer con otros actores (personal administrativo, docentes, etc) y que mitigan el riesgo de desvinculación por motivos académicos y no académicos.

Igualmente, se realizó una encuesta con el propósito de evaluar la implementación de esta cátedra, encontrando que el 75% de los estudiantes recomendarían la asignatura a cualquier estudiante de primer semestre, a pesar de contar con una nota alfabética de Aprobado o No Aprobado y que no tendría efecto sobre el Promedio Académico, lo que muestra el gran valor cualitativo asignado a esta experiencia por parte de los estudiantes. Adicionalmente, en términos de claridad y pertinencia de los contenidos abordados, los estudiantes resaltan las temáticas sobre habilidades académicas y trámites académico-administrativos como los más importantes dentro de su proceso de adaptación a la vida universitaria, lo cual implica un mayor nivel de relacionamiento con la institución que hace que el estudiante reconozca rápidamente las herramientas necesarias para mitigar su deserción en términos de (i) necesidades sociales y cognitivas a potenciar para un desempeño académico exitoso y (ii) redes de apoyo administrativo que apoyen una mejor toma de decisiones dentro de su ruta de formación en el primer año. Finalmente, estos resultados podrían traducirse en estrategias mucho más focalizadas a ser desarrolladas en futuras versiones de esta asignatura, con el objeto de mitigar la deserción académica y no académica dentro de la Universidad.

Referencias

- Acuerdo 033 de 2008. Consejo Superior Universitario. Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 028 de 2010. Consejo Académico. Universidad Nacional de Colombia.
- Resolución 028 de 2012. Rectoría Universidad Nacional de Colombia
- PEI - Proyecto Educativo Institucional. Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 209 de 2015. Consejo Superior Universitario.
- Tinto, V. (julio-septiembre, 1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71), 1-9. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- SAE, Repositorio virtual de herramientas para la Cátedra Nacional de Inducción. 2017. <https://campus.virtual.unal.edu.co/course/view.php?id=16569>
- Gallego, L, Casadiego M. Implementación de tutor virtual en la orientación académica en la Universidad Nacional de Colombia. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. 2017. Universidad de Córdoba. Argentina. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1572>

I. Apendice I.
Tab. I.1. Rúbrica desarrollada para la evaluación de la Cátedra Nacional de Inducción

OBJETIVO DE FORMACIÓN	BIEN DE CONTENIDO	INDICADOR	ESCALA DE CALIFICACIÓN	1	2	3	Concepto de equidad	Elementos a ser evaluados
Identificar la estructura académica-administrativa institucional y el marco normativo que rige su quehacer académico y de convivencia en la Universidad.	E1E1	Identificación de la estructura organizacional de la Universidad y del marco normativo institucional que guía las decisiones académico-administrativas para facilitar su permanencia en la UN.	<p>No identifica la estructura organizacional de la Universidad, reconociendo su estructura académica-administrativa pero no establece relación con importancia para la realización de los trámites académicos de mayor consulta y estableciendo su relación con el estudiantado.</p>	<p>Reconoce los trámites académicos de mayor consulta y la estructura organizacional de la Universidad.</p>	<p>Identifica la estructura organizacional de la Universidad, reconociendo su estructura académica-administrativa pero no establece relación con importancia para la realización de los trámites académicos de mayor consulta y estableciendo su relación con el estudiantado.</p>	<p>Identifica la estructura organizacional de la Universidad, reconociendo su estructura académica-administrativa y estableciendo su relación con el estudiantado.</p>	<p>Concepto de equidad</p>	<p>Elementos a ser evaluados</p> <p>1. Estructura Estudiantil</p> <p>2. Trámites académico-administrativos de mayor frecuencia.</p>
Reconocer la importancia de las habilidades académicas, emocionales y sociales a través de los medios ofrecidos por la Universidad.	E1E2 y E1E3	Identificación de los planes de estudio y del conjunto de oportunidades que brinda la Universidad en sus trayectorias de formación.	<p>No identifica componentes de formación de los planes de estudio, su malla curricular, su malla curricular ni el conjunto de oportunidades que brinda la Universidad en sus trayectorias de formación.</p>	<p>Identifica los componentes de formación de los planes de estudio, su malla curricular, su malla curricular pero no identifica el conjunto de oportunidades que brinda la Universidad en sus trayectorias de formación.</p>	<p>Identifica los componentes de formación de los planes de estudio, su malla curricular, su malla curricular y el conjunto de oportunidades que brinda la Universidad en sus trayectorias de formación.</p>	<p>Identifica los componentes de formación de los planes de estudio, su malla curricular, su malla curricular y el conjunto de oportunidades que brinda la Universidad en sus trayectorias de formación.</p>	<p>No identifica - identifica parcialmente e identifica totalmente.</p>	<p>1. Planes de estudio, mallas y mias.</p> <p>2. Becas, Estímulos, Mención, Programa Especiales (Inglés Intensivo), Movilidad.</p>
Reconocer la importancia de las habilidades académicas, emocionales y sociales a través de los medios ofrecidos por la Universidad.	E1E2 y E1E3	Reconocimiento de la importancia de las habilidades académicas, emocionales y sociales para fortalecer su desempeño académico a través de los medios y estrategias ofrecidas por la Universidad.	<p>No identifica las habilidades académicas, emocionales y sociales para fortalecer su desempeño académico.</p>	<p>Identifica las habilidades académicas, emocionales y sociales, sin reconocer su importancia para su buen desempeño académico.</p>	<p>Identifica la importancia de las habilidades académicas, emocionales y sociales, para el reconocimiento de su buen desempeño académico, identificando la importancia de las estrategias y redes de apoyo académico implementadas por la Universidad para la identificación de los medios ofrecidos por la institución para su desarrollo.</p>	<p>Identifica la importancia de las habilidades académicas, emocionales y sociales, para el reconocimiento de su buen desempeño académico, identificando la importancia de las estrategias y redes de apoyo académico implementadas por la Universidad para la identificación de los medios ofrecidos por la institución para su desarrollo.</p>	<p>Identificación de la importancia de los hábitos de estudio y planeación estratégica para el desempeño académico.</p> <p>2. Identificación de habilidades comunicativas (Competencia de Lecto-escritura, Oración y Referenciación, Expresión oral y Escrita, etc.)</p> <p>3. Reconocimiento de la importancia de las habilidades sociales para su buen desempeño académico.</p> <p>4. Reconocimiento de las estrategias implementadas y redes de apoyo de la UN para potenciar habilidades emocionales y sociales.</p> <p>5. Reconocimiento de los roles de apoyo para mejorar resultados de vida saludable en el ámbito universitario.</p>	
Reconocer y valorar el patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad.	E1E4	Reconocimiento y valoración del patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad.	<p>No reconoce la importancia del componente de salud y autocuidado en su proceso formativo e identifica la red de apoyo institucional.</p>	<p>Reconoce el componente de salud y autocuidado pero no lo valora y no lo reconoce en su proceso formativo.</p>	<p>Reconoce la importancia del componente de salud y autocuidado en su proceso formativo e identifica la red de apoyo institucional.</p>	<p>Reconoce la importancia del componente de salud y autocuidado en su proceso formativo e identifica la red de apoyo institucional.</p>	<p>Reconocimiento-Identificación parcial</p>	
Reconocer y valorar el patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad.	E1E4	Reconocimiento y valoración del patrimonio, símbolos institucionales y principios que conforman la identidad institucional de la Universidad.	<p>No reconoce los símbolos, valores y bienes patrimoniales que conforman la identidad institucional de la Universidad.</p>	<p>Reconoce los símbolos y valores patrimoniales pero no los reconoce en su proceso formativo.</p>	<p>Reconoce los símbolos, valores y bienes patrimoniales que conforman la identidad institucional de la Universidad.</p>	<p>Reconoce los símbolos, valores y bienes patrimoniales que conforman la identidad institucional de la Universidad.</p>	<p>No identifica - identifica parcialmente e identifica totalmente.</p>	<p>1. Reconocimiento del significado de los símbolos institucionales.</p> <p>2. Reconocimiento de los valores institucionales.</p> <p>3. Identificación de los bienes patrimoniales de la Universidad.</p>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

INFLUENCIA DE LA TUTORÍA EN EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR

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

Frausto Macías, José Emigdio
Universidad De Guanajuato
jemigdiofm@hotmail.com

Aguilar Vargas, Verónica
Universidad De Guanajuato
veraguivar@hotmail.com

Ibarra Rodríguez, Ma. Eugenia
Universidad De Guanajuato
maruibarra@ugtomx.onmicrosoft.com

Ponce Castro, Liliana Fabiola
Universidad De Guanajuato
pliliana972@gmail.com

Campos Ramírez, Ingrid Gisela Del Rocío
Universidad De Guanajuato
dirgni_cari@yahoo.com.mx

Valadez Ponce, Luis David
Universidad De Guanajuato
valadezluisdavid25@gmail.com

Cervantes Segoviano, J. Jesús
Universidad De Guanajuato
tackeshy67@gmail.com

Resumen. Problemática. El México en el año 2012, si se comparan el efecto en el abandono escolar, AE, en educación media superior, EMS, de diferentes factores, los tres factores que aumentan más el AE se relacionan al ámbito escolar (baja asistencia, reprobación, bajas calificaciones); “asistía siempre” no-78%, “nunca o alguna vez reprobó” no-78%, “promedio

EMS alto” no-90%. **Contexto.** Este trabajo se desarrolló en la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León, ENMSCHL, del Colegio del Nivel Medio Superior, CNMS, de la Universidad de Guanajuato, UG, desde el año 2009. **Objetivo.** Una de las labores del docente tutor, DT, es conciliar la actividad docente-estudiante para procurar que los estudiantes permanezcan en la Escuela observando la normatividad vigente. **Líneas teóricas.** Conforme a la dinámica escolar los coordinadores de área reúnen a los docentes respectivos para establecer los criterios de evaluación. **Metodología.** Mediante un instrumento se visualizan las materias con las cuales los estudiantes manifiestan más dificultad, así como algunos docentes involucrados con dicha dificultad, se plática en corto con los docentes con mayor índice de reprobación para retroalimentar las funciones sin afectar la libertad de cátedra. **Resultados y Contribuciones.** Mediante la influencia y la conciliación del tutor en la dinámica docente-estudiante auxilia a que se reduzca el AE.

Descriptor o Palabras Clave: Tutoría, reprobación, Abandono Escolar, Docente-Estudiante

1. Introducción

El México en el año 2012, si se comparan el efecto en el abandono escolar, AE, en educación media superior, EMS, de diferentes factores, los tres factores que aumentan más el AE se relacionan al ámbito escolar (baja asistencia, reprobación, bajas calificaciones); “asistía siempre” no-78%, “nunca o alguna vez reprobó” no-78%, “promedio EMS alto” no-90%; de acuerdo a lo anterior algunos estudiantes reprueban su primera materia en el bachillerato, el Enlace de Tutoría, ET, cuenta con casos de estudiantes que no debían haber reprobado, siendo las causas la forma de evaluar y de impartir la clase por parte del docente; cuando los estudiantes ingresan a primer semestre, el ET de la escuela realiza una reunión con la mamá y el papá de los estudiantes para presentar el programa de trabajo y una de las recomendaciones es que busquen mantener un promedio mínimo de ocho, otra recomendación es que se comuniquen periódicamente con el tutor del grupo; Prawda (2001) recomienda:

- a) Preservar y fortalecer todos aquellos programas correctivos, compensatorios y/o preventivos que estén mostrando efectividad en Sistema Educativo Mexicano, SEM; recomendación que tienden a ignorar las nuevas administraciones que quieren dejar impresa su marca sin importar arrasar con todo lo bueno y reinventar el agua tibia. Se requiere de juicios maduros, profesionales y objetivos, desligados de ese afán de trascendencia histórica mal interpretado, para distinguir lo pertinente de lo impertinente, lo efectivo de lo inefectivo y lo eficiente de lo ineficiente.
- b) El gasto per cápita en todos los niveles educativos, pero especialmente en la educación básica y de adultos, debe incrementarse en términos reales (en la medida en que lo permita el presupuesto de egresos y la contribución del sector privado al quehacer educativo) a fin de acercarse a los niveles que muestran otros países desarrollados con los que México quisiera compararse en un futuro cercano. No basta con gastar más, hay que planear el destino del gasto y el proceso del gasto.

1.1 Problemática

El factor más elemental del AE en la EMS está relacionado con la competencia de estudio, para los estudiantes no poder cumplir con las mayores exigencias de estudio de la EMS es el

mayor temor para tener que dejar de estudiar, en este sentido el ET caracterizó a los estudiantes de la escuela de forma general, los estudiantes-A en un grupo son el 16% aprueban sus materias con el docente, sin el docente y a pesar del docente, los estudiantes-B son el 68% requieren del docente, y los estudiantes-C forman el restante 18% son los que no aprueban sus materias con el docente, sin el docente y a pesar del docente. La barrera económica aparece junto a las dificultades de estudio, para este asunto el gobierno de México oferta becas por postulación para estos estudiantes al final de cada año. Menos competencia de estudio por indiferencia, poco interés y apatía; más competencia de estudio por trabajo duro, perseverancia e insistencia, en este sentido el ET cuenta con casos de estudiantes que teniendo buen promedio en el nivel inmediato anterior comentan que no tienen las bases en algunas materias, que algunos docentes no asistían regularmente a clases, es decir, la forma de trabajar del docente puede provocar indiferencia, poco interés y apatía al estudiante.

La orientación vocacional en la EMS crea la impresión de asumir un compromiso muy grande. Prawda (2001) recomienda:

- a) Cualquier intervención que estimule el aprendizaje en los niños, especialmente de aquellos menores de seis años, es una inversión inteligente, atinada y altamente rentable para el país.
- b) Otra intervención rentable es la que contribuye a la mejora del medio en el que aprenden los niños. El diseño curricular debe ser congruente con la literatura más reciente sobre el tema. El aprendizaje se facilita con planes de estudio livianos, que se basan en la concreción (más que en la abstracción), en los que se gradúa la complejidad de los conceptos por aprender y se profundiza en los temas del conocimiento incluidos.
- c) El proceso pedagógico. Tiene tres vertientes: la primera sugiera la importancia de sensibilizar al maestro en el sentido de que tiene una población heterogénea de alumnos y dotarlo de las herramientas (sencillas) y el entrenamiento necesario para que efectúe evaluaciones formativas periódicas de sus alumnos. La segunda vertiente sugiere la necesidad de dotar a los docentes de opciones pedagógicas, o sea, de un menú de técnicas y alejarlo de la idea de sólo hay una manera de enseñar. La tercera vertiente sugiera la necesidad de proporcionar a los docentes la libertad necesaria para que experimenten con las opciones que le resulten más atractivas y de no penalizarlos, vía los supervisores y/o inspectores escolares, por sus experimentos.

2. Contexto

Este trabajo se desarrolló en la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León, ENMSCHL, del Colegio del Nivel Medio Superior, CNMS, de la Universidad de Guanajuato, UG, desde el año 2009. El CNMS labora bajo el esquema de enlaces, el ET se logra vinculando a los docentes con estudiantes, a los directivos con estudiantes, a los servicios de atención con los estudiantes, a la mamá y el papá del estudiante con la escuela. En la Tabla 1, se observa la dinámica del porcentaje de egreso de estudiantes en la Escuela.

Tabla 1. Comportamiento del Ingreso y Egreso de Estudiantes	Estudiantes	Estudiantes	Fuente: Servicios Escolares ENMS Centro Histórico León
Generación	Ingreso Aproximado	Egreso Aproximado	Porcentaje (%) de Egreso
2015-2018	480	423	88.13
2014-2017	480	401	83.54
2013-2016	410	320	78.05
2012-2015	480	401	78.53
2011-2014	410	320	78.41
2010-2013	326	256	75.26
2009-2012	320	183	57.19

Con el trabajo conjunto de los demás servicios al estudiante que ofrece la escuela, especialmente el Enlace Psicopedagógico, EP, se guía a los estudiantes-A, se atiende regularmente a los estudiantes-B, y se procura rescatar la mayor cantidad de estudiantes-C, lo cual se refleja en los porcentajes de egreso.

3. Objetivo

Una de las labores del docente tutor, DT, es conciliar la actividad docente-estudiante para procurar que los estudiantes permanezcan en la Escuela observando la normatividad vigente.

4. Líneas Teóricas

Conforme a la dinámica escolar los coordinadores de área reúnen a los docentes respectivos para establecer los criterios de evaluación. La ENMSCHL procura la realización de reuniones entre docentes que dan la misma materia para establecer los criterios dichas materias, generalmente el cien por ciento de estos criterios involucran un examen, las actividades académicas estudiantiles y la asistencia; dejando un espacio adicional para consideraciones extracurriculares que realicen los estudiantes. De acuerdo al Título Primero del Estatuto Académico de la Normatividad Vigente de la UG 2018, TP-EANV-2008:

- a) En la fracción V del artículo 10, Capítulo II, indica que “corresponde a los profesores asistir puntualmente a sus cátedras y desarrollar con calidad el proceso de enseñanza aprendizaje, cumpliendo los programas correspondientes y brindar asesoría académica a los alumnos”. Los directivos de la escuela procuran mantener una dinámica de asistencia, desarrollo, cumplimiento y asesoría acorde con los docentes para beneficiar en todo momento a los estudiantes.
- b) En la fracción III el artículo 17, Capítulo III, A-17-C-III, indica que corresponde al alumno “Recibir asesoría y apoyo académico respecto de los programas de la Universidad”. La mayoría de los docentes realiza asesoría implícita en clase, siendo la asesoría extra clase realizada por el mismo docente u otro docente o algún exalumno.

- c) En la fracción VI el A-17-C-III, indica que corresponde a los alumnos “ser examinados de conformidad con el contenido de los planes y programas de estudios correspondientes”. Mediante los criterios de evaluación, los docentes buscan estandarizar los diversos exámenes que son aplicados.
- d) En la fracción XII el A-17-C-III, indica corresponde a los alumnos “dedicar el máximo esfuerzo a las actividades académicas, con el fin de lograr su formación integral”. Ocasionalmente los distractores comunes y naturales así como los distractores digitales han incidido en la reprobación de los estudiantes.
- e) En la fracción XII el A-17-C-III, indica corresponde a los alumnos “actuar con ética y honestidad en las actividades académicas”. La mayoría de los estudiantes que ingresan a la escuela cuentan con valores bien definidos.
- f) En el punto 1 del artículo 55, Capítulo V, se indica que “Para aprobar cada curso el alumno dispondrá en el NMS de tres oportunidades”. Obviamente los estudiantes puede recurrir a la revisión de exámenes si considera que hubo algún error en dicha revisión, en ese sentido los directivos y el ET procuran conciliar la situación para verificar si existieron algunas irregularidades en el desarrollo de la oportunidad.

5. Metodología

Mediante un instrumento utilizado por el ET se visualizan las materias con las cuales los estudiantes manifiestan más dificultad, así como algunos docentes involucrados con dicho problema; las autoridades de la escuela sostienen una plática con los docentes que cuentan con estudiantes con el mayor índice de reprobación para retroalimentar las funciones sin afectar la libertad de cátedra. Mediante el Programa de Evaluación de los Aprendizajes, PEA, el CNMS obtiene una muestra de lo aprendido por los estudiantes en un semestre, en esa muestra la escuela arroja las siguientes materias en orden de mayor a menor dificultad, de Primero a Cuarto Semestre: Física, Matemáticas, Química, Ciencias Naturales, Ciencias Humanísticas, Español e Inglés. Durante el quinto y sexto semestres las materias que muestran dificultad varían dependiendo del área que haya elegido el alumno.

En el artículo 56, Capítulo V, TP-EANV-2008 se indica “En materias de alto índice de reprobación, el consejo Divisional o la Academia de la ENMS correspondiente, realizará un análisis de las posibles causas que propiciaron el bajo aprovechamiento y tomará las medidas conducentes”. La camaradería presente entre directivos y la mayoría de los docentes así como el auxilio del ET, del EP y los demás servicios han llevado a la escuela a un clima apropiado de trabajo para mantener los estándares de egreso siempre apegados a la normatividad pero sobre todo al sentido común y la lógica.

6. Resultados y Contribuciones

En la Tabla 2, se resumen resultados del instrumento utilizado por el ET y el PEA, esto manifiesta estar al pendiente de los resultados de los estudiantes para establecer líneas de acción de mejora en la escuela cada semestre.

Enlace de Tutoría, ENMSCHL	Tabla 2. CNMS
----------------------------	---------------

Posters

Materias con mayor dificultad		
Semestre	Materia	Observaciones
Primero-M	Historia	El docente era el mismo para todos los grupos
Primero-V	Álgebra I Español I	Más de un docente imparten las cátedras
Segundo-M	Temas Mundiales Actuales	Es el mismo docente de Historia
Segundo-V	Álgebra II Español II	Más de un docente imparten las cátedras
Tercero-M	Desarrollo Humano I	El mismo docente en los grupos que más reprueban
	Lógica Argumentativa	El docente es el mismo para todos los grupos
	Geometría y Trigonometría	Más de un docente imparten las cátedras
Tercero-V	Biología I	El mismo docente en los grupos que más reprueban
	Geometría y Trigonometría	Más de un docente imparten las cátedras
Cuarto-M	Introducción a la Filosofía	El mismo docente para todos los grupos
	Desarrollo Humano II	El mismo docente de los grupos que más reprueban
	Geometría Analítica	Más de un docente imparten las cátedras
Cuarto-V	Introducción a Filosofía	El mismo docente de Lógica Argumentativa
	Biología II	El mismo docente de Biología I
	Geometría analítica	El mismo docente de Geometría y Trigonometría

Materias en orden de mayor a menor dificultad, del primero al cuarto semestre, para los estudiantes, de acuerdo al Programa de Evaluación de los Aprendizajes en la ENMSCHL:

Física
Matemáticas
Química
Ciencias Naturales
Ciencias Humanísticas
Español
Lengua Extranjera (Inglés)

Mediante la influencia y la conciliación del tutor en la dinámica docente-estudiante, se auxilia a que se reduzca el AE.

Cada generación de estudiantes relata las materias con alta dificultad, repetidas en ocasiones y diversas en otras.

Visualizando las materias de alto índice de reprobación, los directivos, el ET, el EP y los demás servicios realizan observaciones al respecto de los estudiantes y de los docentes.

Algunos docentes no acatan los criterios de evaluación, algunos tienen inasistencias, un docente imparte la misma materia a todos los grupos de un mismo nivel. Se informa y se platica cada semestre con los docentes para mejorar las gestiones educativas y de evaluación.

Algunos estudiantes-B y todos los estudiantes-C no llevan una agenda de estudio, no tienen un método de estudio, tienen inasistencias, por lo tanto, se canalizan al EP.

7. Conclusiones

La comunicación en el binomio docente-estudiante, junto con otras actividades en la Escuela, la ha ayudado a posicionarse en buen lugar dentro de las once escuelas de CNMS de la UG, esto se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Lugar de la Escuela en el Colegio

Año	Lugar
Enero-Junio2018	1
2017	1
2016	1
2015	1
2014	3
2013	3
2012	7
2011	10
2010	10
2009	-
2008	10

Fuente; Colegio del NMS

Existe el contraste en algunas materias (por ejemplo Historia y Desarrollo Humano), si las acapara un docente, varios reprueban pero los resultados del PEA son altos.

Si las materias se distribuyen equitativamente entre varios docentes, a los cuales se les da la inducción, el seguimiento y la retroalimentación respectiva, los resultados entre el ET y PEA se empata consecuentemente.

Agradecimientos

A todas las personas, familiares, compañeras y compañeros de la Escuela que están al pendiente de lo que ocurre en la Escuela.

Referencias

Beca contra el Abandono Escolar. (2012). www.becamediasuperior.sep.gob.mx. México. Secretaría de Gobernación. Secretaría de Educación Pública.

Posters

Prawda J., Flores G. (2001). México Educativo Revisitado, Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo. México: Editorial Océano.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2012). Yo no abandono. México. Secretaría de Gobernación. Secretaría de Educación Pública.

Universidad de Guanajuato. (2008). Normatividad Vigente de la Universidad de Guanajuato 2008. www.ugto.mx. México: Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Universidad de Guanajuato. (2018). Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato. www.colegionms.ugto.mx. México: Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Universidad de Guanajuato. (2018). Escuela del Nivel Medio Superior Centro Histórico León de la Universidad de Guanajuato. www.enms-centrohistoricoleon.ugto.mx. México: Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Noviembre
14 -15 -16
2018



ESCUELA DE PREPARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA OPORTUNIDAD DE PROYECCIÓN PROFESIONAL EQUITATIVA

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con Enseñanza Media.

Hernández Piñeda, Bárbara
Velásquez González, Camila
Muñoz Cruz, Elvis

Caballero Vásquez, Franco
Barahona Poblete, Jenniffer
Universidad Católica del Maule, Talca. Chile
emunozc@ucm.cl

RESUMEN. El artículo propuesto tiene como finalidad plantear un primer acercamiento a lo que ha sido la experiencia de la Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES), estrategia planificada y ejecutada por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) de la Universidad Católica del Maule (UCM), que cuenta con dos cohortes de ingreso (2017 y 2018). La estrategia nace con el propósito de nivelar y fortalecer las habilidades académicas de estudiantes pertenecientes al 18% superior del ranking académico del establecimiento del que provienen, todos ellos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Se trata de estudiantes cuyas posibilidades de ingreso a la Educación Superior (ES) son limitadas, debido a factores socioculturales que gatillan un bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pues en su mayoría son Estudiantes de Liceos Técnico Profesional con bajos resultados en pruebas estandarizadas, pero con una destacada trayectoria académica en la enseñanza media. Los establecimientos participantes se encuentran distribuidos en 3 provincias de la región del Maule, zona mayormente rural con bajos índices educacionales, por lo que el programa y la escuela son instancias potentes de movilidad social y ampliación del bagaje cultural de los estudiantes y sus familias. En el artículo se presenta la modalidad de trabajo de la Escuela; cantidad y perfil de los establecimientos participantes; y una descripción de la experiencia de los estudiantes recogida a partir de una encuesta y focus group.

Palabras claves: Educación Superior, acceso efectivo, vulnerabilidad, movilidad social.

I. INTRODUCCIÓN

Hemos asistido, en Chile, a un tiempo de apertura política que se ha ido desencadenando lentamente. Durante los 90 el sistema político chileno operó sin grandes modificaciones y basado en lo instaurado en dictadura. Durante la primera década del siglo actual el despertar de la población ha ido rompiendo con la política del consenso. Ese consenso regido bajo la idea de una transición silenciosa y pactada, donde la base política de funcionamiento del aparato social instaurada bajo la dictadura de Augusto Pinochet se mantuvo intacta. Al respecto el sociólogo Tomás Moulián (1997) establece que “[...] el consenso aparece como una resultante de una sociedad atemorizada, donde la simulación de acuerdos es una condición de sobrevivencia en un mundo de divisiones reales, vivas, activas” (p. 39), agregando que tal consenso fue una conminación al silencio que debía mantenerse para resguardar un orden.

Afortunadamente las nuevas generaciones no lo entendieron así y junto con su malestar afloró también la motivación para romper lo impuesto. De las masas bullentes surge el disenso durante la primera década de este siglo. Tal proceso alimenta la esperanza de que es posible una verdadera política que en su esencia lleva marcada la idea desarrollada por el filósofo francés Jaques Rancière (2006), quien establece que la manifestación del disenso hace latente la presencia de dos mundos en uno solo, donde el espacio social debe ser transformado para posibilitar la manifestación de un sujeto. En Chile el gobierno golpista anuló la ciudadanía y sus derechos fueron mercantilizados y hasta invisibilizados por la carencia de voluntad política para gobernar con equidad y justicia. El filósofo aludido establece que “[...] a quien no queremos conocer como ser político, comenzamos por no verlo como portador de signos de la politicidad, por no comprender lo que dice, por no entender que es un discurso que sale de su boca” (p. 73). Tal fue la anulación de los derechos ciudadanos promovidos por la dictadura militar y que sigue rigiendo gran parte del orden social actual, aunque en muchas materias se ha ido avanzando, sobre todo en los últimos años, todavía quedan aspectos que repensar para garantizar equidad, justicia y calidad de vida para todos y la construcción de una verdadera democracia.

En este escenario profundamente desigual y con escasa responsabilidad social, los gobiernos de turno han ido estableciendo políticas que acorten la brecha, aunque el mérito se ha debido más a la presión y demandas de los movimientos sociales que a la voluntad política. En el caso particular de Chile fue la revolución pinguina del año 2006 la que se atrevió a romper con el silencio y pasividad ciudadana en la que estaba sumido el país por casi 20 años después del regreso de la democracia. Las exigencias estudiantiles se transformaron en bandera de lucha social a la que adhirieron trabajadores, profesores, universitarios y gran parte de la sociedad chilena, cuestionando las bases del orden político, social y cultural instaurado en dictadura. Si bien fue un movimiento que surgió a partir de exigencias mínimas, se fue paulatinamente transformando en una bola de nieve que hasta el día de hoy sigue pasando la cuenta a la clase política, confirmando que la profunda inequidad social del país tiene su base en las desigualdades educativas.

De lo anterior se desprende, por tanto, que abrir las oportunidades para todos es vital para las futuras generaciones y en ese sentido la educación debería jugar un rol clave en la conformación y movilidad de la sociedad, sin embargo, en Chile ha sido un aspecto crucial en la reproducción de la desigualdad, debido a que se trata de un proceso cuya capacidad de

trascender desde la infancia a la adultez es determinante. La lógica de nuestro sistema educativo es estratificadora, se trata de un marcador de status social que influye en la vida de los estudiantes por siempre. Es decir que el grado de desigualdad socioeconómica condiciona la igualdad de oportunidades que tendrán los estudiantes en su futuro. No es lo mismo egresar de un establecimiento privado a hacerlo de uno municipal con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) en materia de oportunidad, los primeros se hallan en una posición privilegiada debido a sus redes de apoyo y contexto sociocultural. Ante este escenario se hace indispensable que las desigualdades de origen familiar o social sean compensadas por políticas públicas que las nivelen, cosa que no ha ocurrido en Chile de manera global y sustantiva. Según el informe del PNUD (2017), ha habido un incremento en el acceso a la educación superior, sin embargo, los jóvenes de estrato alto ingresan a universidades de mejor calidad, mientras que los de estrato bajo lo hacen en IP, CFT o universidades de peor calidad. Las tasas de deserción también nos brindan luces de la realidad, éstas indican que, de 100 estudiantes de nivel bajo, 11 completan sus estudios, mientras que en estratos altos 84 de 100 egresan.

El presente trabajo es una aproximación al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) ejecutado por la Universidad Católica del Maule. Específicamente se centrará en la estrategia llamada Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES), se describirá su funcionamiento y se dará a conocer su impacto a partir de testimonios de estudiantes, recogidos mediante un cuestionario centrado en el aporte que la Escuela ha sido para su formación general y preparación para la Educación Superior.

II. PACE-UCM: Inicios y ejecución

Ante el panorama anteriormente descrito es que nace el PACE, como una iniciativa impulsada por el segundo mandato de Michelle Bachelet (2014 – 2018), quien en su agenda de gobierno planteó la creación de un nuevo Programa para incrementar la equidad en el acceso a la Educación Superior, contrapesando el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos. Para ello, las Instituciones de Educación Superior (IES) que opten por recibir financiamiento público, debieron suscribir un convenio de deberes y derechos con el MINEDUC para aplicar este nuevo mecanismo de acceso, consistente en establecer “cupos de equidad” adicionales al sistema regular, para estudiantes pertenecientes al 40% más vulnerable de la población⁹⁰, y que se ubiquen dentro del 15% superior del ranking académico de su establecimiento, acompañándolos desde 3° medio hasta el primer año de estudios superiores. El programa parte, en su fase piloto, el año 2014 en 5 universidades⁹¹ del CRUCH, para luego extenderse, durante el 2015, a todas las restantes más un IP y un CFT, acompañando a más de 56 mil estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a 356 establecimientos educacionales de 292 comunas. Durante el año 2016 se suman 100 establecimientos, dando cobertura a más de 74 mil estudiantes de 456 establecimientos pertenecientes a 304 comunas del país. Además, durante este año, accede la primera generación PACE a la ES con un total de 479 estudiantes matriculados en las 5 universidades

⁹⁰ Tal iniciativa tiene como base el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la USACH, que desde el 2013 viene generando mecanismos de ingreso alternativo y acompañamiento a los mejores estudiantes de establecimientos con alto IVE.

⁹¹ Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco.

piloto, donde inician la etapa de Acompañamiento en la Educación Superior. Al año siguiente, 2017, el PACE acompaña a 76 mil estudiantes de 3° y 4° año medio de todo el país, alcanzando una cobertura de liceos públicos del 51%. Se incorpora a la ES, durante este año, la segunda generación de estudiantes PACE, correspondiente a 2.599 estudiantes matriculados en alguna de las 29 IES. En relación al acompañamiento iniciado el 2016 en las 5 IES piloto, la tasa de retención fue de un 76%⁹². Para este año en curso el PACE se encuentra acompañando a 84 mil estudiantes de 3° y 4° año medio, repartidos en 574 establecimientos educacionales correspondientes a 311 comunas de Chile, generando un ingreso de 3.487 estudiantes⁹³.

III. EPES. Implementación y desarrollo

Considerando el panorama anteriormente descrito y atendiendo que la inequidad de la educación pública en Chile ha producido un embudo académico en el que los estudiantes de aquellos establecimientos, más aún los egresados de Técnicos Profesionales (TP), tienen nulas posibilidades de ingresar a la universidad, debido a su escasa preparación para rendir una buena PSU, sistema que ha incrementado la brecha de acceso, es que el PACE ha sido fundamental para revertir estas barreras. Sin embargo, la permanencia es otro desafío una vez que se hace efectivo el ingreso, y para ello es necesario activar toda forma de apoyo y acompañamiento para permitir la progresión curricular y el egreso oportuno, pero ha sido de vital importancia reconocer, además, que es fundamental una preparación previa que vaya en directo fortalecimiento de los estudiantes que se aprontan a ingresar a la ES y así disminuir las posibilidades de deserción y abandono, fortaleciendo las habilidades de los estudiantes destacados en sus contextos educativos.

La Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES) fue creada con el propósito de acercar a los estudiantes de cuarto medio que corresponden al 18% de mejor rendimiento de sus establecimientos y que al finalizar su enseñanza media podrían ser beneficiados con el cupo que ofrece el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual se otorga al 15% de mejor rendimiento de su generación egresada. La finalidad es acercar a estos estudiantes al ambiente universitario, desde una consideración académica y experiencial. Nace desde la disyuntiva de fortalecer los contenidos y habilidades esenciales que se requieren en los primeros años de universidad, enfocados principalmente en los ámbitos lingüísticos y matemáticos, producto de las posibles debilidades que los estudiantes de acceso alternativo a la educación superior pudiesen presentar, debido a que vienen de establecimientos técnicos profesionales, en los que se imparten 3 horas de matemáticas y 3 horas de lenguaje, lo que se contrapone a un establecimiento educacional de carácter científico humanista que contiene 8 horas de aquellas asignaturas para cada una. Hay que considerar, en ese sentido, que nuestro sistema de selección universitaria (PSU) está determinado por la realidad de donde provienen los estudiantes, a partir de su origen socioeconómico y tipo de establecimiento de procedencia (Contreras, Corvalán y Redondo,

⁹² Sin embargo, si consideramos a todos los estudiantes PACE que se matricularon en la ES el 2016, pero durante el 2017 se encuentran matriculados en una IES distinta, la tasa de retención sube al 85%.

⁹³ Cifras extraídas del sitio Web <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>, el día 22/05/18 a las 17:47 hrs.

2007; OCDE, 2009), realidad que en el caso de nuestros estudiantes les juega en contra a la hora de proyectar estudios universitarios.

La Escuela de Preparación para la Educación Superior lleva impartándose dos años, en los cuales constantemente hemos ido evaluando las formas de trabajo, lo que ha permitido cambios importantes en su metodología. En el año 2017, durante el segundo semestre, consistía en una jornada los días sábados comenzando de las 8:30 a 13:30 horas. Los bloques de clases se dividían en 3, siendo estos Lenguaje, Matemáticas y un bloque de Psicoeducativo para el desarrollo de la autonomía y conocimiento de sí mismo del estudiante, lo que implicaba además orientaciones vocacionales para las elecciones de sus carreras universitarias. Los estudiantes se dividían en distintas secciones, utilizando las salas de la Universidad Católica del Maule. Asisten con ropas de color, sin uniforme y los formatos de las clases, al igual que sus reglamentos, estaban ligados a los modos universitarios. Esta escuela se impartió durante un semestre.

Durante el mes de enero del 2018 planificamos y reestructuramos la escuela EPES, extendiéndola del mes de marzo hasta noviembre, bajo la misma lógica del año anterior. Sin embargo, durante el segundo semestre se reestructuró reemplazando el módulo psicoeducativo por un bloque de electivo, donde los estudiantes deben elegir si toman Ciencias, Matemáticas o Humanidades. La extensión de la escuela de un semestre a un año, permitió realizar jornadas como la de cierre de semestre, en la que todos los estudiantes fueron invitados a participar de un día de campo, con distintos juegos recreativos y modos de compartir espontáneos. Otro enfoque que ha tenido este año la escuela es la importancia de la asistencia para la titulación de este propedéutico, debido a que al no tener calificación podrían los estudiantes desmotivarse y mermar su participación en ella.

En relación al ingreso a la universidad, el programa permite que los estudiantes que cumplen con los requisitos (ser parte del 15% del ranking académico de su establecimiento, rendir PSU, y asistir a EPES) puedan postular a la carrera de su preferencia en cualquiera de las IES pertenecientes al CRUCH. Durante el año 2017 participaron en EPES 274 estudiantes, de los cuales 206 fueron habilitados para postular vía PACE a la ES. Del total de los habilitados, 175 estudiantes hicieron efectiva su matrícula en alguna IES, siendo 98 los que ingresaron a la UCM. En la actualidad son 89 los que siguen vigente, sin embargo 71 están con su situación al día, asistiendo a clases con regularidad y aprobando los respectivos ramos de sus carreras, con una tasa de aprobación del 79,8%.

IV. EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN EPES.

Debido a que la distribución geográfica de los establecimientos educacionales (31) con los que trabaja el programa PACE de la Universidad Católica del Maule (UCM) es dispersa, esto porque se encuentran ubicados a lo largo de tres provincias de la región del Maule (Curicó, Talca y Linares), es que la Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES) es ejecutada en dos de las sedes de la UCM, en Talca y Curicó. Para efectos de este trabajo se

aplicó un cuestionario al 80% de los estudiantes asistentes⁹⁴, cuyo objetivo es conocer su opinión con respecto al aporte académico, social, personal y familiar que ha tenido EPES en su formación general.

A través de las respuestas obtenidas, los estudiantes en su mayoría refuerzan lo importante que ha sido participar en esta instancia, ya que, según algunos relatos y observando tres ámbitos planteados con anterioridad, se desprende lo siguiente:

- En el ámbito académico, lo más destacado por los alumnos y mencionado en el instrumento aplicado, señalan que *“los contenidos resultan más entendibles, EPES me ayudó a mejorar sobre todo en la área de matemática y me favorece con química”, “todo lo que aprendo en EPES lo refuerzo y pongo en práctica en el liceo”, “Porque me ha gustado la materia que pasan y desde chico he tenido claro lo que quiero y EPES ayudó a afirmarme a esa idea”, “Acá he aclarado mis dudas , y no sentir la universidad como algo lejano e imposible”, “Porque no tenía claro lo que quería estudiar después de egresar y ahora con la ayuda de los programas he decidido que quiero estudiar ya que se cuáles son mis cualidades”.*
- Ámbito Social y al fortalecimiento de habilidades blandas los alumnos señalan que *“la exposición en público me costaba demasiado y al tener que exponer aquí delante de compañeros que no conozco ahora se me hace un poco más fácil”, “Ya que estamos con gente que no habíamos visto nunca y exponer o ponerse hablar en frente de la clase no es nada fácil y he aprendido a tener más confianza y seguridad en mí”.*
- Ámbito Personal y Familiar, los estudiantes que respondieron la encuesta concuerdan en que sintieron apoyo tanto de sus familias, específicamente sus padres, como también desde sus establecimientos educacionales, además el total de estudiantes que respondió la encuesta ve a EPES como una instancia enriquecedora y provechosa, mencionan lo siguiente: *“yo encuentro que es una instancia académica ya que puedes ver cómo son las “reglas” de la universidad y es muy provechosa ya que puede uno ir preparado para comenzar una nueva etapa de la vida”.* Finalmente, los estudiantes en su totalidad recomendarían a sus otros compañeros de enseñanza media participar en EPES, sostienen que es útil ya que *“EPES es un complemento, y de gran apoyo para el futuro ingreso a la educación superior”.*

V. CONCLUSIÓN

Considerando la importancia de la existencia de una vía alternativa para ingresar a la educación superior, en la que prevalece el esfuerzo y sacrificio de los cuatro años de enseñanza media de un estudiante por sobre el puntaje obtenido en una prueba que se realiza en dos días, y que además es segregadora puesto que estudiantes de Establecimientos Educacionales científico humanista, pueden prepararse mejor para este tipo de pruebas, en desmedro de aquel que viene de un establecimiento técnico profesional con tres horas de Lenguaje y Matemáticas, y cero horas de ciencias, indica la validez y necesidad del acceso alternativo. El

⁹⁴ Este año en la Escuela de Preparación para la Educación Superior (EPES) están inscritos (según ranking académico de los establecimientos adscritos) 250 estudiantes, de los cuales asisten regularmente alrededor de 180. El instrumento se aplicó a 120 estudiantes.

desafío queda por delante con la permanencia y titulación de aquellos estudiantes que obtengan este cupo. Así mismo adquiere gran importancia la existencia de un propedéutico que pueda acercar las habilidades universitarias a los estudiantes de cuarto medio que podrían ser beneficiados con el cupo del programa PACE. Su validez radica en la necesidad de democratizar las habilidades y talentos académicos, ante la idea de que todo joven al finalizar su enseñanza media, debiese tener la posibilidad de ingresar a alguna institución de Educación Superior. Por tanto, se abre la discusión respecto a la Prueba de Selección Universitaria, PSU, como filtro al acceso universitario en Chile.

Este tipo de problemática radica en un aspecto elemental de los principios democráticos, que tiene que ver con la brecha entre las clases sociales, pues la condición socioeconómica de los establecimientos técnico profesionales –marginados de la PSU- es de alta vulnerabilidad a diferencia de lo que sucede con los científicos humanistas. Esto indica que a la universidad no todos pueden ingresar. Su posibilidad de acceso es entonces segregada y estanca la movilidad social que debiese darse y para la que la Educación Superior es clave. Frente a esto nos surge la duda ¿Cuánta responsabilidad debiese tener la institución universitaria ante esta problemática? ¿Cuántas responsabilidades en general asumen las universidades respecto a las condiciones de sus estudiantes? ¿Bastará con los lineamientos del Programa PACE y su acompañamiento en los primeros años de universidad?

El camino hacia el progreso y el desarrollo social radica en la perspectiva de que la Educación Superior es un derecho, al igual como lo fue siendo progresivamente la educación básica y después la educación media. El mundo avanza y la virtud del crecimiento social se materializa en la democratización de los derechos y deberes ciudadanos, es decir, en la virtud del valor educativo.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Contreras, A. Corbalán, F., y Redondo, J. (2007) Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n.5e.

Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Chile: LOM Ediciones.

OCDE. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Chile.

PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Chile: LOM Ediciones.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en La Educación Superior

**VERANOS DE LA INVESTIGACIÓN-UG ALTERNATIVA DE VINCULACIÓN
CON EL NIVEL SUPERIOR.**

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Sandoval Anguiano, Martha Patricia
Universidad de Guanajuato-ENMSI
paty_sal@yahoo.com.mx

Castro Soriano, Raquel.
Universidad de Guanajuato-ENMSI
coordacad@hotmail.com

Castillo Anguiano, Martha
Universidad de Guanajuato-ENMSI
martha_910@hotmail.com

Resumen. La investigación en México, es una de las funciones sustantivas de las IES (Instituciones de Educación Superior) el programa de Veranos de la Investigación de la UG (Universidad de Guanajuato, México) tiene el propósito de fomentar el gusto por la actividad científica en cualquiera de sus áreas disciplinares mediante una estancia de 5 semanas, donde se promueve y facilita a los jóvenes el acercamiento a la investigación científica al desarrollar una estancia con investigadores la mayoría del Sistema Nacional de Investigadores y darles la oportunidad de participar en un proyecto, desde hace 5 años se ha incorporado a alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) y los estudiantes tienen la oportunidad de reafirmar o rectificar su decisión sobre el área del conocimiento que seguirán estudiando. Por lo que se ha planteado el siguiente problema: ¿Los Veranos UG son una estrategia de vinculación con el Nivel Superior? El objetivo de este trabajo es saber si el “Verano de la Investigación UG” realizado por alumnos del NMS o enseñanza media es una estrategia para realizar un vínculo con el Nivel Superior (NS) de la misma Universidad pues realizan un proyecto real, en donde su Modelo educativo centrado en el alumno, tiene una manifestación en su máxima expresión. El método utilizado fue cuantitativo y tipo descriptivo, la información se obtuvo a través de una encuesta a los participantes, se elaboró una base de datos, se procesaron a través del software Excel 2013. Los resultados indican que hubo una participación del 70.8% de mujeres y un 29.2 % de varones, es decir, 2.42 veces hay más alumnas en el programa. En cuanto a las áreas del conocimiento la de mayor afluencia fue la de C. Naturales con el 21.1%, para el caso de la C. Sociales y administrativas hay un 15.5%, ocupando el segundo puesto. El tercero es para el área de Ciencia e Ingenierías así como Física con un 14.1%. Las C. de la salud están en la cuarta posición con el 12.7% así como un 11.3% es para Ciencia Económico-administrativas con el quinto lugar. Se concluye que el Programa de Veranos es una estrategia de vinculación preliminar con el Nivel Superior de la UG, pues al ejecutar el método científico

el alumno adquiere conocimientos, realiza una investigación y tiene actitudes que le permiten llevar a cabo una investigación, obtiene resultados que son presentados en un Congreso y adicionalmente son becados.

Descriptor o Palabras Clave: Investigación, Constructivismo, Interniveles, Áreas del Conocimiento.

1. Introducción

La investigación en México, es una de las funciones sustantivas de las IES (Instituciones de Educación Superior), así como la Docencia y la Extensión. En la Universidad de Guanajuato se desarrollan las tres actividades, en diversas categorías, formas y grados de consolidación. Desde hace 24 años existe el Programa Veranos UG, cuyo propósito es fomentar el gusto por la actividad científica en cualquiera de sus áreas disciplinares mediante una estancia de 5 semanas, donde se promueve y facilita a los jóvenes el acercamiento a la investigación científica al desarrollar una estancia con investigadores la mayoría del Sistema Nacional de Investigadores que es el reconocimiento que se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas, en paralelo al nombramiento se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado. En el Verano de los alumnos desarrollan un proyecto o parte de este, asociado al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, centrado en el alumno en donde se considera el aprendizaje del estudiante como elemento primordial en el proceso formativo y éste tiene las rasgos de ser libre y autoestructurante, (MEUG) (Universidad de Guanajuato, 2015) esta cualidad tan importante del hecho de que el alumno sea el actor principal tiene una realidad en su máxima expresión pues realizan una investigación y darles la oportunidad de participar en un congreso con los resultados obtenidos. A partir del año 2013 se ha incorporado a alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) con una matrícula de más de 14 mil estudiantes y en promedio participan 70 alumnos, que es una forma de dar respuesta al atributo 5 del PLADI 2010-2020 (Universidad de Guanajuato, 2016) que es mantener una estrecha colaboración con cada uno de los campus, sus divisiones, departamentos y cuerpos académicos, permitiendo al Nivel medio potenciar permanentemente sus capacidades en el desarrollo de sus procesos de formación, producción y aplicación de conocimientos, y en la atención de problemáticas relevantes de Guanajuato y del país, así como el desarrollo sustentable global.

1.1. Planteamiento y contexto

Las universidades en general, no sólo deben preparar para el trabajo sino para la formación y desarrollo de la existencia integral del individuo, capacidades para resolver problemas de todo tipo y el saber qué hacer con los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, es decir aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, una estrategia para realizarlo es el enfoque por competencias, como se lleva a cabo en la institución. En el caso de los Veranos de la Universidad de Guanajuato, existe una gama de características de los seres humanos como libre albedrío o creatividad que están interaccionando y hacerse preguntas de preferencia simples para luego tratar de hacer un modelo de esa realidad. En el maravilloso hecho de investigar, no sólo hay emoción, hay empatía y aceptación de parte del investigador, expectativas de crecimiento personal y profesional en los alumnos.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 está manifestada la necesidad de involucrar a las IES con el sector productivo a través de dos acciones: I) Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa; II) impulsar el establecimiento de consejos institucionales de vinculación. El concepto de "vincular" es definido por el diccionario de la Real Academia en el 2017 como la acción de: "perpetuar, continuar una cosa"; "vínculo" es definido como un lazo, atadura, unión de una cosa o persona con otra. Por otro lado, Gould (2002) la define como el "proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios de las IES para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico".

Esta unión o atadura puede ser de la Universidad con el sector productivo, social, cultural o económico, es decir, al exterior el cual representa un elemento necesario para el desarrollo social y económico de un país así como para fortalecer su cultura, mantener la paz social y combatir la pobreza y por supuesto un medio para satisfacer las necesidades de la sociedad a la que nos debemos, o bien hacia adentro de su comunidad o vinculación interna, que sería el caso que nos ocupa o de los Veranos que es una articulación en donde en ambos subsistemas de la UG tienen Planes y Programas actualizados y se tiene el enfoque por competencias lo cual implica buscar nuevas alternativas educativas, es una opción de nuevos horizontes educativos y diseños curriculares, como menciona Morin (1999) "Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar riesgos, modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza".

1.2. Marco Teórico

La vinculación repercute positivamente en las áreas de docencia e investigación y en la actualidad es considerada como una actividad primordial de las instituciones de educación superior (Martínez, Leyva y Barraza, 2010). Desde inicios del siglo XIX existe una relación entre la docencia-investigación en donde la investigación se convierte en el eje central del trabajo académico. En el papel del estudiante se funden investigación y aprendizaje ya que la actividad de la investigación se transforma en una forma de estudio. Al orientar tanto a profesores como estudiantes, la investigación reúne docencia y estudio en una red interminable de compromiso con el avance del conocimiento, es pues un conjunto formado por investigación-docencia-vinculación.

Para la ANUIES la vinculación es una actividad estratégica de las IES que contribuye significativamente a las tareas de formación integral de los estudiantes; la producción y transferencia de conocimientos socialmente útiles que aporten soluciones a los problemas más urgentes de la sociedad y que incidan en el bienestar social, el crecimiento económico y la preservación de la riqueza de los recursos naturales; y la transferencia de conocimientos a la sociedad, así como la difusión de la cultura, el arte y el deporte en la sociedad (ANUIES, 2017)

En el caso de los estudiantes del NMS-UG la gran experiencia de realizar una investigación en el Nivel superior de la UG les da sentido de pertenencia a la misma Universidad a los estudiantes, pasión por conocer, ampliar relaciones interpersonales con otros alumnos de Nivel Superior y otros profesores investigadores, desarrollar valores como la responsabilidad, libertad y perseverancia tan necesaria para un buen investigador, también los anima a continuar con estudios de licenciatura y les abre el panorama de otras áreas del conocimiento.

Al mismo tiempo se está contestando a la pregunta ¿Cómo es estudiar en el Nivel superior de la UG? El Verano de la Investigación UG muestra una parte de esa respuesta, a través de esta experiencia que será de 5 semanas, donde se promueve y facilita a los jóvenes el acercamiento a la investigación científica al desarrollar una estancia con investigadores la mayoría del Sistema Nacional de Investigadores que son expertos en áreas muy específicas del conocimiento y darles la oportunidad de participar en un proyecto, conocer material bibliográfico, de laboratorio, informático, etc., que no conocían o no sabían manejar. Aprenden a reflexionar, aplicar valores, visualizar un mundo que no conocían, es decir, obtienen una formación integral. El programa de veranos tiene 24 años de antigüedad y desde hace 5 años se ha incorporado a alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) y los estudiantes tienen la oportunidad de reafirmar o rectificar su decisión sobre el área del conocimiento que seguirán estudiando a nivel licenciatura, ya que se pueden solicitar ser aceptados en un área específica, sin embargo, las opciones están en todas las áreas del conocimiento y Departamentos de la UG.

Adicionalmente consolidan las competencias genéricas del SNB como: Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (DOF, 2008). Y toman el mensaje de que hay solución a los problemas a través de la comprensión del mundo y de aplicar en toda su expresión el método científico que Copérnico, Fleming o Einstein usaron magistralmente y que esa complejidad se puede concentrar en modelos o fórmulas. También aprenden a ser, convivir, conocer y hacer (Delors, 1994), movilizar conocimientos, resolver problemas de la vida real. Por lo tanto, se consolidan valores, se impulsan mejores niveles de vida, y se convierte en semilleros de investigadores jóvenes, marca su futuro, pues se está reconociendo su valía como estudiante que está bajo la asesoría de las mentes más brillantes y creativas del país.

1.3.Planteamiento del Problema

¿Los Veranos UG son una estrategia de vinculación con el Nivel Superior?

1.4.Hipótesis

Los alumnos participantes del Nivel Medio Superior realizan una vinculación con el Nivel Superior de la misma UG al participar en los Verano de la Investigación.

1.5.Objetivo

Saber si el “Verano de la Investigación UG” realizado por alumnos del NMS o enseñanza media es una estrategia para realizar un vínculo con el Nivel Superior (NS)

1.6.Método

Esta investigación es cuantitativo y de tipo descriptiva. El universo lo conforman 72 alumnos aceptados a participar en la estancia del verano, pertenecientes de las once Escuelas que conforman el Nivel Medio Superior de la UG, integrada por 21 hombres y 51 mujeres. Se realizó una encuesta a los alumnos sobre el área del conocimiento y Divisiones y Departamentos correspondiente en donde realizarían la Estancia del Verano.

1.7. Variables

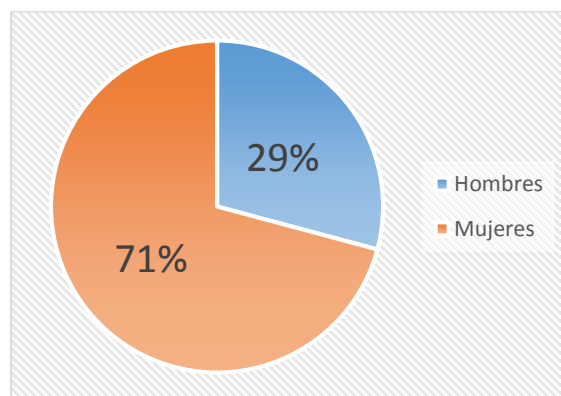
Las variables son: Número de Alumnos del NMS que participan en el Verano UG, el Género, así como las Divisiones y Departamentos donde se realizó la estancia.

1.7.1. Tamaño de la Muestra

El número total de 72 participantes

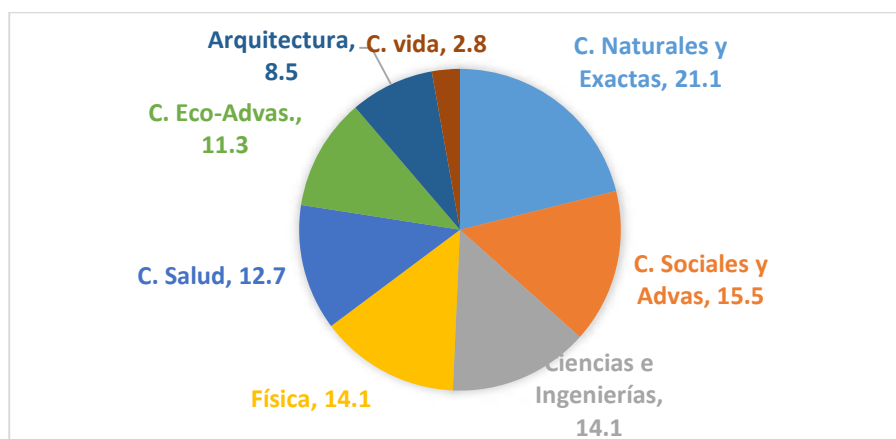
2. Resultados y Discusión

En la gráfica 1 se puede observar que las mujeres son el 71% en comparación con los varones con un 29%, es decir hay una proporción de 2.44: 1 mujeres- hombres, coincidiendo por lo reportado por Bustos (2003) sobre la feminización de la matrícula.



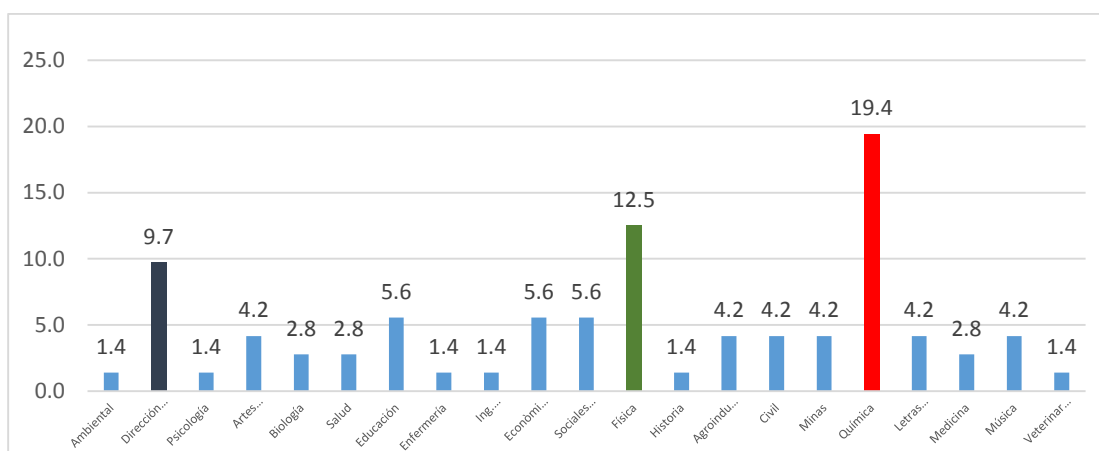
Gráfica 1. Género de los participantes en el Verano UG

En la División de C. Naturales y exactas es donde hubo mayor participación de Alumnos Veraniegos con un 21.1% como se observa en la gráfica 2, la segunda posición es para la división de C. Sociales y Administrativas con un 15.5%, muy cercana está el tercer lugar con el 14.1% que es la División de Ciencia e Ingenierías Física; La División de C. de la Salud tiene el 12.7% y en último lugar la División de Ciencias de la Vida. Indicando que los alumnos Veraniegos están cambiando su elección de estudiar una licenciatura hacia las ciencias naturales, hecho muy importante en un país como México en donde necesitamos conocimientos que resuelvan problemas de la sociedad a la que nos debemos.



Gráfica 2. Divisiones en donde se realizó el Verano

El Departamento donde hubo mayor participación es el de Química con un alto 19.4%, ocupando el segundo lugar está Física con el 12.5% como se observa en la gráfica 3, enseguida está el de Dirección de Empresas con el 9.7%. En contraparte los Departamentos de C. Sociales y Humanidades, Educación y Económico-Administrativo, ocupan el cuarto lugar y un 5.6%. Artes visuales tiene el 4.2%. Los departamentos de Biología y Salud están empatados con un 2.8% y sexto lugar. El séptimo es para el caso de Ambiental, Psicología, Enfermería, Ing. Eléctrica e Historia con el 1.4%. Afortunado hecho, pues en estas áreas se requiere de patentes y modelos que nos permitan transitar hacia la sustentabilidad.



Gráfica 3. Departamentos donde se realizaron los veranos

3. Conclusiones

1. El Verano de Investigación UG resultó una alternativa de Vinculación preliminar entre el Nivel Medio Superior y Nivel Superior, ya que el 100% los alumnos cumplieron realizando una investigación, escribieron y presentaron un Artículo Científico en el Congreso, además de recibir una beca.
2. Conocieron el NS de la UG como una opción para continuar con sus estudios de licenciatura, algo muy valioso es el hecho de trascender al resolver problemas reales de distintos contextos, transformaron no una masa crítica, sino su vida, pues conectaron con otro ser humano y movilizaron conocimientos y confirmaron su intención de estudiar cierta área o bien en dos casos hubo un reajuste hacia el área, pero convencidos de seguir una licenciatura y de preferencia en la UG.
3. En la Estancia Veraniega el mayor segmento de los participantes es de mujeres con una proporción de 2:44-1 con respecto a los varones.
4. La mayor parte de las investigaciones realizadas fueron de las áreas de C. Naturales.
5. Con los veranos UG, se impulsan mejores niveles de vida, pues representan a las jóvenes promesas de México en el área de Investigación para que nuestra sociedad sea más justa, democrática y en el concierto de las naciones contribuya con nuevos descubrimientos, patentes y modelos para un mundo mejor.
6. Se deberá continuar con el estudio en una segunda fase para darle seguimiento de cuántos alumnos veraniegos entran a la licenciatura en la UG.

4. Referencias

ANUIES (2017). Vinculación de las IES con el entorno. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/vinculacion-de-las-ies-con-el-entorno>

Bustos, R.O. (2003). "Mujeres y educación superior en México: recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas sociales" (este estudio forma parte de proyecto IESAL-UNESCO) "Feminización de la matrícula estudiantil y sus posibles incidencias en los ámbitos educativo, económico y social en América Latina y el Caribe". Recuperado el 24 de agosto de 2018 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/genero%20mexico.pdf>

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

DOF. (2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 19 de agosto de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Gould, B.G. (2002). *La administración de la vinculación ¿Cómo hacer qué?* Tomo I. México, SEP.

Martínez, H.L.M, Leyva A.M.E, Barraza M.A. (2010) *La importancia de la vinculación en las instituciones de educación superior. Resumen Ejecutivo No.7 2010*. Recuperado el 4 de octubre del 2018 de http://www.imef.org.mx/publicaciones/boletines tecnicosorig/BOL_07_10_CT

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado el 21 de agosto de 2018 de <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición Tricentenario. Recuperado el 17 de agosto de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=bqNMSmB>.

Universidad de Guanajuato. (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de <http://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Actualización 2016*. Recuperado 08 de agosto de 2018 de <http://www.ugto.mx/images/pdf/pladi/plan-desarrollo-institucional-agosto-2016-.pdf>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

ESTUDIO DE LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DANESES

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

López Menéndez, Constanza
Departamento De Psicología, Universidad De Oviedo (España)
239088@Uniovi.Es

Cervero Fernández-Castañón, Antonio
Departamento De Psicología, Universidad De Oviedo (España)
239088@Uniovi.Es

Esteban García, María
Departamento De Psicología, Universidad De Oviedo (España)
239088@Uniovi.Es

Hempel, Johanne
Departamento De Pedagogía, Via University College De Aarhus (Dinamarca)
Johh@Via.Dk

Casaravilla, Ana
Departamento De Matemática Aplicada, Universidad Politécnica De Madrid (España)
Ana.Casaravilla.Gil@Gmail.Com

Bernardo Gutiérrez, Ana Belén
Departamento De Psicología, Universidad De Oviedo (España)
239088@Uniovi.Es

Resumen. En los últimos tiempos, la curiosidad por el sistema educativo de Dinamarca se ha incrementado de forma significativa debido a los óptimos resultados académicos publicados (PISA, 2015), si bien hay que tener en cuenta que las universidades danesas presentan una tasa de abandono en torno al 16%, que puede incrementarse en algunos casos hasta el 20,6%. Además, la percepción que los estudiantes daneses tienen respecto a su sistema educativo no es tan positiva como la manifestada por las instituciones europeas. Con el fin de profundizar en estas cuestiones, el grupo ADIR (aprendizaje, dificultades y rendimiento académico) de la Universidad de Oviedo ha llevado a cabo una investigación cuyo objetivo pasa por determinar qué facultades y colegios universitarios de la ciudad de Aarhus son los que tienen mayor tasa

de abandono, analizando posteriormente los factores que lo incrementan. Para ello, y contando con la colaboración de profesores de VIA University College, se ha aplicado un cuestionario diseñado ad hoc a una muestra de 435 estudiantes daneses en periodo de transición a la universidad (primer año). Los resultados de la investigación reflejan que las facultades de la Universidad de Aarhus donde se aprecia un mayor riesgo de abandono son la Facultad de Ciencia y Tecnología, la Facultad de Arte y el Colegio Universitario VIA, mientras que los estudiantes con menor intención de abandono pertenecen a la Facultad de Negocios, Facultad de Medicina y el Colegio Universitario de Comunicación y Periodismo. A raíz de los resultados obtenidos en el presente estudio, se plantea una futura línea de investigación en la que se estudiarán cuáles son los factores que intervienen en el abandono del programa elegido, si la orientación universitaria previa influye de manera decisiva en la permanencia de la elección de titulación y cómo afecta la integración del alumno de nuevo ingreso en la educación superior a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios elegidos. Todo ello con la finalidad de potenciar la calidad de la educación superior, y a su vez, cumplir con el objetivo propuesto por el Plan Europa 2020 que pretende reducir el porcentaje de abandono universitario por debajo del 10%.

Palabras clave: Abandono, Permanencia, Educación superior.

1. **Introducción.**

El abandono de los estudios es un tema que preocupa en el ámbito europeo desde hace décadas, debido a su incidencia en las diferentes etapas del sistema educativo. Ya en el último cuarto del siglo XX existía un importante corpus teórico cuyas investigaciones buscaban explicar la reducción del abandono en base al óptimo ajuste entre el estudiante y la institución, lo cual se conseguía a través de favorecer determinadas experiencias sociales y académicas (Tinto, 1987). No obstante, posteriores estudios han demostrado que el fenómeno del abandono es complejo y obedece a múltiples causas, interviniendo variables de diferente índole como: el tiempo, el funcionamiento institucional en un marco político concreto o la interacción entre las circunstancias personales de los sujetos (Domingo, 2014).

Actualmente, la investigación del fenómeno del abandono, especialmente el universitario, ha cobrado especial relevancia ya que afecta a nivel individual y familiar al estado psicológico de los involucrados, a nivel institucional al índice de calidad de la organización y a nivel económico al propio bienestar de la sociedad a la que pertenece.

En lo relativo al segundo punto, el Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades considera el abandono como un indicador de calidad (Bernardo, Esteban, y Cerezo, 2014), lo que ha incrementado el interés de estas para proponer medidas que frenen el aumento del abandono universitario. Así, a nivel europeo y desde el año 2010, se han activado medidas de actuación para paliar el fenómeno y que inciden en aspectos como: la orientación de los alumnos de nuevo ingreso, la mejora de los sistemas de información previos a la entrada en la universidad o la tutorización al estudiante durante su formación (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). No obstante, dichas soluciones han resultado insuficientes hasta la fecha, por lo que la comunidad europea sigue trabajando en el conocimiento y la adopción de medidas que puedan paliar dicho fenómeno.

Entre las múltiples variables que provocan la intención de abandonar los estudios universitarios, es decir, del proceso por el cual el estudiante comienza a plantearse abandonar dichos estudios, encontramos: las expectativas sobre los contenidos, la asistencia a clase, el tiempo dedicado al trabajo no académico (ya sea doméstico y/o remunerado), la integración social, el sentimiento de pertenencia a la comunidad, los motivos socioeconómicos, la relación con el profesorado, la orientación recibida previa, el uso de técnicas de estudio y el rendimiento académico. Esta última variable, especialmente, se presenta como muy relevante y es la que ha llevado a muchas universidades europeas a interesarse por los excelentes resultados académicos del sistema educativo danés (PISA, 2015). No obstante, si estudiamos en profundidad dicho sistema, encontramos que ligadas a esas excelentes tasas de rendimiento académico se dan cifras de abandono universitario cercanas o que sobrepasan en algunos casos el 20%, por lo que resultados están lejos de cumplir el objetivo de reducir el porcentaje de abandono universitario por debajo del 10% para el año 2020 (Eurostat, 2010).

1.2 Objetivos.

El presente estudio realizado por el grupo de investigación ADIR (Aprendizaje, Dificultades y Rendimiento Académico) de la facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo (España), en colaboración con VIA University College (Dinamarca), ha profundizado en el estudio de la intención de abandono en el periodo de transición (primer año de carrera) a la Universidad de Aarhus y sus Colegios Universitarios (Dinamarca) y tiene como objetivo general realizar un análisis descriptivo de dicha intención en los estudiantes daneses de la cohorte 2016/2017.

1.3 Hipótesis.

Tomando como referencia los resultados derivados de investigaciones previas acerca de la intención de abandono en la universidad, se ha establecido la hipótesis de que aquellos estudiantes de la rama de artes y humanidades que han seleccionado la carrera como segunda o tercera opción tendrán más probabilidad de abandonar, ya que buscarán el acceso a la titulación seleccionada como primera opción el año siguiente. Los alumnos de ciencias, por el contrario, permanecerán en la titulación elegida ya que fundamentalmente es la que eligieron como primera opción, destacando el importante papel que juega el orden de preferencia en el abandono de los estudios.

2. MÉTODO.

2.1 Muestra.

La población está formada por los estudiantes universitarios daneses pertenecientes al Colegio Universitario de Comunicación y Periodismo, Colegio Universitario VIA y Universidad de Aarhus en la cohorte 2016/2017.

La muestra total es de 435 participantes, de los cuales el 5.1% son estudiantes del Colegio Universitario VIA, el 2.8% del Colegio Universitario de Comunicación y Periodismo, y el resto de la Universidad de Aarhus. En esta última institución el 23.4% pertenece a la Facultad de Negocios, el 23.2% a la Facultad de Ciencia y Tecnología, el 23% a la Facultad de Arte y el 22.5% a la Facultad de Medicina.

En cuanto a las principales características sociodemográficas del presente trabajo, el alumnado refiere una edad media de 23.69 años (Mdn=23), estando equilibrada por sexo (el 51.7% son mujeres y el 48.3% son hombres).

2.2 Instrumentos de medida.

Para llevar a cabo el presente estudio se ha elaborado un cuestionario diseñado ad hoc compuesto por variables relacionadas con la intención de abandono universitario y centradas, particularmente, en el periodo de transición a la universidad. El cuestionario es una adaptación al danés del implementado por Bernardo et al., (2018), que consta de 57 ítems agrupados en 8 bloques y que consta de preguntas con diferente tipología de respuesta. La parte central del cuestionario está formada, no obstante, por 42 ítems con respuesta en formato escala Likert de 5 alternativas que van desde el 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta el 5 (“totalmente de acuerdo”).

El primer bloque está formado por 14 ítems dirigidos a recabar información sociodemográfica de los participantes, existiendo 10 ítems de opción cerrada (sexo, nota de la educación secundaria, si se trata de la primera carrera cursada o no, si trabaja o no, si es la primera vez que se examina de las materias cursadas o no, practica si practica alguna actividad fuera del horario académico, cuáles son sus estudios actuales, educación cursada anteriormente, estudios de la madre y estudios del padre) y 4 ítems de opción abierta (edad, actividad, horas que practica otra actividad en su caso y horas que trabaja).

El segundo bloque contiene 14 ítems que recaban información acerca de los motivos por los que el alumno ha elegido la titulación que actualmente cursa.

El tercer bloque contiene 4 ítems encaminados a saber cuál es la percepción del alumno acerca de los conocimientos adquiridos hasta la fecha para afrontar la etapa universitaria.

El cuarto bloque está formado por 2 ítems que analizan la situación económica del alumno.

El quinto bloque consta de 11 ítems referidos a la vida académica del alumno en la actualidad, el tiempo dedicado a los estudios y su satisfacción con la titulación que cursa.

El sexto bloque está formado por 5 ítems centrados en el interés de los alumnos acerca de la titulación elegida.

El séptimo bloque consta de 3 ítems que interrogan sobre el nivel de integración del alumno con sus compañeros, la institución y los profesores.

El octavo bloque está formado por 3 ítems que tratan de analizar el grado de conocimiento del alumno sobre la institución y la satisfacción del estudiante con la misma.

Por último, hay una pregunta dicotómica acerca de la intención de abandono.

2.3 Procedimiento.

El procedimiento empleado para llevar a cabo el presente estudio partió de una solicitud de visita a cada centro donde se explicaba su objetivo y una posterior aceptación por parte de este. Posteriormente, se asistió presencialmente a cada aula asignada donde se procedió a la aplicación del cuestionario en formato impreso, teniendo en cuenta las siguientes fases: presentación del estudio, explicación de su objetivo, solicitud de colaboración voluntaria por parte de los alumnos allí presentes y, finalmente, implementación del cuestionario por parte de aquellos alumnos interesados.

3. Resultados.

Los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de relieve las diferencias que existen entre las facultades pertenecientes a la Universidad de Aarhus y los Colegios Universitarios (ver Fig. 1), pudiéndose observar que hay mayor intención de abandono en la Facultad de Arte (27.78%) y la Facultad de Ciencia y Tecnología (30.56%), que en la Facultad de Medicina (23.06%) y la Facultad de Negocios (24.06%). Respecto a los colegios universitarios, se puede constatar que un 7.76% de los estudiantes no muestra intención de abandono frente a un 8.3% de alumnos que sí se plantean abandonar.

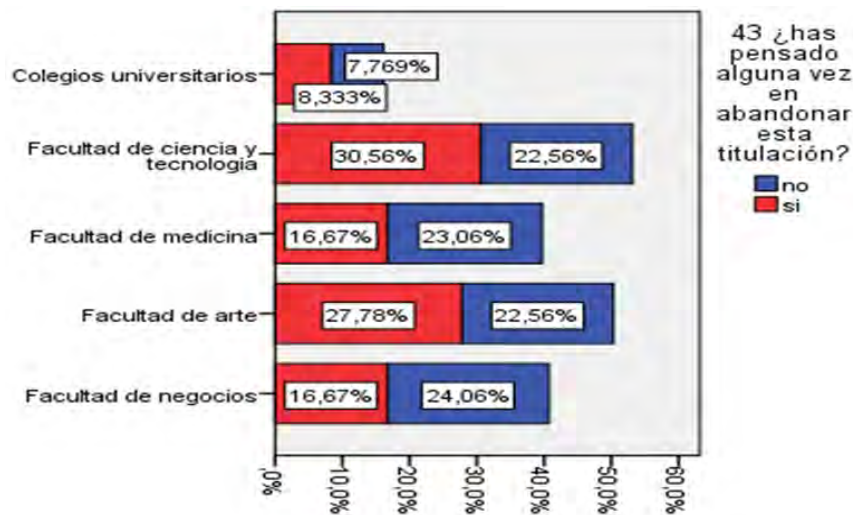


Fig. 1. Distribución del planteamiento de abandono

4. Discusión.

Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis general planteada de que aquellos alumnos que eligen la carrera como primera opción tienden a permanecer en la carrera en contraposición a aquellos alumnos que se plantean abandonar y no cursan su opción preferente (Bernardo et al., 2018).

En cuanto a las principales limitaciones del estudio, es preciso señalar las constricciones referidas al tamaño de la muestra, como también el procedimiento empleado, ya que se empleó el cuestionario una única vez. En futuras investigaciones sería necesario, por tanto, aumentar el tamaño muestral y utilizar nuevos instrumentos de medida, con el objetivo de profundizar en las diferentes variables que llevan a los alumnos inscritos en la universidad y los colegios universitarios de la ciudad de Aarhus a tomar la decisión de abandono.

Los daneses consideran la tarea de elegir el programa de estudio como parte de un proceso trascendental en el que convergen sus expectativas y los valores acordes a su cultura

(Holmegaard, Ulriksen, y Madsen, 2014). En este sentido, si los estudiantes no se sienten satisfechos con la titulación elegida, no resulta llamativo que continúen sus estudios en otra titulación evitando desvincularse de la universidad definitivamente (Álvarez, Cabrera, González, y Bethencourt, 2006). Esto concuerda con los resultados hallados por el Instituto de Evaluación Danés (2017) que evidencia que el abandono de los daneses es transitorio, teniendo lugar con mayor frecuencia durante el primer año de titulación y debiéndose fundamentalmente al cambio de estudio.

5. Conclusiones.

La presente investigación proporciona cifras alarmantes en cuanto a la tasa de abandono universitario. No obstante es cierto que en la actualidad y desde el año 2010, se llevan implementando en Europa planes de intervención dirigidos a paliar dicho fenómeno. En concreto, estos planes van dirigidos a mejorar diversos aspectos que inciden en el estudiante a la hora de tomar la decisión de abandonar, como por ejemplo: cursos cero que ayudan al estudiante a establecer conexiones entre su aprendizaje previo y los conocimientos de la nueva titulación, mejorar los sistemas de información previos a la matriculación en la universidad, proporcionar un adecuado plan de tutorización que abarque la totalidad de la formación del estudiante y de gestión del tiempo, así como la orientación de alumnos de nuevo ingreso, promoción de políticas de becas para estudiantes, proyectos que incidan en la autorregulación del aprendizaje y aumenten el compromiso del alumno con la institución y/o programa elegido. A su vez, debería de potenciarse la formación del profesorado en temas transversales, tales como la inteligencia emocional o comunicación asertiva en pro del desarrollo personal y académico del estudiante (García, 2015). Además, es necesario optimizar los procesos de reflexión del estudiante en cuanto a su proyecto vital y profesional (Romero, 2006), con el fin de anticiparse a situaciones futuras de deserción, reduciendo el porcentaje de abandono en etapas posteriores (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). En suma, es importante subrayar la importancia que tienen las diferentes variables de tipo cognitivo-motivacional, ya que se ha comprobado que conforman un modelo que explica y orienta una serie de acciones encaminadas a favorecer la permanencia, especialmente a nivel interactivo en el aula (Pérez et al., 2017). Todo ello con la finalidad de potenciar la calidad de la educación superior, y a su vez, cumplir con el objetivo propuesto por Europa 2020 de reducir el porcentaje de abandono universitario por debajo del 10%.

6. Bibliografía.

Álvarez, P. R., Cabrera, L., González, M. C., y Bethencourt, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 7-36.

Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de la laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71.

Bernardo, A. B., Cervero, A., Esteban, M., Fernández, A., Solano, P., y Agulló, E. (2018). Variables relacionades amb la intenció d'abandonament universitari en el període de transició.

Revista d'Innovació Docent Universitària, 10, 122-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>.

Bernardo, A., Esteban, M., y Cerezo, R. (2014, octubre). La importancia de empezar con buen pie: influencia de la etapa previa al ingreso y primer curso en la universidad en el abandono de titulación. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IV CLABES). Medellín, Colombia.

Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. REDU. Revista de docencia universitaria, 12(2), 281-306. doi: 10.4995/redu.2014.5649.

Eurostat. (2010). Marco estratégico: educación y formación 2020. Recuperado el 4 de febrero del 2018, de: <https://goo.gl/FhTPrC>.

García, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. Debate Universitario, 4(7), 7-24.

Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M., y Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(1), 21-40. doi: 10.1080/00313831.2012.696212.

Instituto de Evaluación Danés. (2017). Summary The significance of study start for dropout rates in higher education. Recuperado el 8 de marzo del 2018, de: <https://goo.gl/LqPAia>.

Pérez, M. V., Cobo, R., Hernández, H., Díaz, A., Matos, L., y Del Valle, M. (2017, noviembre). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VII CLABES). Córdoba, Argentina.

PISA. 2015. Informe PISA: Dinamarca. Recuperado el 2 de junio del 2018, de: <https://goo.gl/JYyr7s>.

Posters

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En Boletín Oficial del Estado 294, de 9 de diciembre de 1995.

Romero, S. (2006). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354. doi: 10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

MODELO DIDÁCTICO PARA LA PERMANENCIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE COLOMBIA Y BRASIL

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Eliana Ortiz Castilla
Universidad del Rosario – Colombia
pricila.kohls@gmail.com

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS - Brasil
pricila.kohls@gmail.com

Resumen. El fenómeno de la permanencia estudiantil en la educación superior está en la agenda de todas las universidades, sean nacionales o internacionales. Independientemente del camino adoptado por cada institución, esta temática aborda acciones didácticas, de planeación y gestión. En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo discutir la posibilidad de poner en práctica, en el contexto brasileño, un Modelo Didáctico para la permanencia pensado en el contexto colombiano de educación superior. Por ello, se busca relacionar el Modelo Didáctico propuesto por Lopera et all (2018) con el Modelo de Permanencia desarrollado por Santos (2015). Así pues, la presente investigación realiza un análisis comparado de los resultados relacionados con la didáctica en los contextos colombiano y brasilero y su contribución para la permanencia en la Educación Superior. De este modo, el Modelo Didáctico de Permanencia considera el Aprender a Aprender como su enfoque, teniendo en cuenta seis elementos a saber: el Aprendiz, el Profesor, el Contexto, los Saberes, la Metodología y el Destino. Siendo que el Modelo para la Permanencia correlaciona directamente la Gestión de la Institución, la calidad del curso, la práctica docente y la dedicación del estudiante. Hay que tener en cuenta que ambos modelos consideran al estudiante y al docente, en un primer análisis, lo que nos encamina a una aproximación entre realidades y anhelos comunes de los estudiantes de Colombia y Brasil, dejando como punto de reflexión la posibilidad de aunar la práctica docente con los anhelos globales, teniendo en consideración las realidades locales de la Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Modelo Didáctico para Permanencia, Educación Superior.

1. Introducción

1.1 Problema: Permanencia en la educación superior- acciones didácticas- planeamiento y gestión de las Instituciones de Educación Superior

El aumento en el índice de deserción académica en el pregrado es la base de la preocupación por la retención estudiantil en las instituciones de educación superior. Como causas de este fenómeno, se han identificado distintos tipos de variables: las psicoeducativas, las evolutivas, las familiares, las económicas, las institucionales y las sociales (England, 2012). Y de acuerdo con esto, las instituciones emprenden sus acciones de retención.

El Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior- SPDIES, en Colombia, indica que la deserción estudiantil en universidades e instituciones universitarias en el país se ha ubicado entre el 30% y 45% de la población que accedió a Educación Superior entre 2010 y 2013. Basado en estas cifras, el gobierno nacional creó unas políticas educativas de retención estudiantil que obligan a las IES a adoptar mecanismos académicos y administrativos para el control de esta problemática. No obstante, esas políticas se han centrado más en brindar apoyo financiero que en brindar apoyo académico. Pineda-Baez et al (2011) afirman que son varios los programas de retención estudiantil, pero no existe suficiente documentación sobre el funcionamiento de estos y sus resultados. Y agregan que a pesar de que se han implementado varios programas de retención estudiantil en las IES colombianas, no existe suficiente documentación sobre su funcionamiento y sus resultados.

Se han realizado algunas investigaciones al respecto, una de estas se relaciona con las vivencias de los estudiantes, la cual concluyó que los programas de retención exitosos fueron aquellos que posibilitaron transformaciones al interior del individuo y fortalecieron sus posibilidades de integración académica y social (Pineda y Pedraza, 2011). Igualmente, las estrategias académicas se relacionaron con la integración social, aspecto clave para el éxito del programa, ya que más allá de las calificaciones está el desarrollo de la capacidad para entablar interacciones con otros miembros de la comunidad académica (Pineda y Pedraza, 2011).

La función del docente fue el foco de otro estudio al respecto, cuyo objetivo fue identificar y analizar acciones pedagógicas que propendían por la vinculación del estudiante con su programa de formación académica y examinar el papel del docente en ese sentido. Este estudio centrado en la función del docente manifiesta que el éxito de un programa de retención debe permitir al estudiante comprenderse a sí mismo por medio del entendimiento de su entorno, y debe ayudar, además, a orientar sus proyectos profesionales para que, en última instancia, su formación sea pertinente con sus necesidades sociales y particulares (Pineda-Baez et al; 2011, p. 48). Las acciones pedagógicas emprendidas buscan la vinculación de los estudiantes con los docentes y de acuerdo con este mismo estudio, esto se logra mediante la creación de comunidades de aprendizaje para permitir el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y que ofrezcan experiencias únicas, que enriquezcan el trabajo en equipo e impulsen la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento.

A pesar de estos estudios, no se han explorado de manera profunda las estrategias pedagógicas y didácticas que pueden implementarse con poblaciones estudiantiles que están en riesgo de deserción por motivos académicos; tampoco se registran trabajos que analicen las estructuras curriculares pertinentes para ofrecer apoyo académico a estudiantes en riesgo de deserción.

2. Contexto

2.1 El Modelo Didáctico para la Permanencia pensado en el contexto colombiano

En el marco del programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario, surge la reflexión sobre los factores que podrían incidir en las causales de pérdida de cupo que habían tenido los estudiantes y cómo podríamos proponer alternativas para ellos que significaran mayor confianza en las habilidades alcanzadas y mayores posibilidades de que culminen sus estudios de pregrado con más satisfacción y claridad. Para ello, se organizó un grupo de profesores que conforman un equipo investigador, en el cual se diseñó un modelo pedagógico integral y orgánico de retención estudiantil a partir de la reflexión de los procesos que se han llevado a cabo en el programa de fortalecimiento.

Este modelo contempla los contextos formativos que se refieren a la misión, visión y Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Rosario y de sus escuelas y facultades. Por otra parte, involucramos el aula de clase como un espacio dinámico de concreción de los propósitos formativos de la Universidad y del programa. Su enfoque es el Aprender a aprender, lo cual involucra la autorregulación, el autocontrol y la autogestión. Aprender a aprender entendido como la habilidad de involucrarse y persistir en el aprendizaje y de organizar sus procesos, a través del manejo efectivo del tiempo y la información, en el trabajo individual y grupal.

Involucra estrategias pedagógicas formativas y cognitivas: las formativas entendidas como las habilidades que fortalecen la generación de acciones sistemáticas (y sus criterios de evaluación) en el establecimiento de tareas específicas y metas de aprendizaje, elaboración de planes de acción y evaluación de esos planes de acción, entre otros. Las estrategias cognitivas apuntan al desarrollo de las habilidades de los estudiantes para valorar sus propios procesos de aprendizaje, con la asesoría de los docentes y de las personas que apoyan en las labores de seguimiento al programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales. Finalmente, la estrategia didáctica (en la perspectiva de los modelos orgánicos en educación) es una mediación entre el saber del docente y el interés de aprender del estudiante que se construye conjuntamente dependiendo del espacio, del lugar, de los intereses compartidos, de las necesidades de aprendizaje, de las características comportamentales y de los esquemas de aprendizaje de los sujetos.

En la preparación para un acercamiento didáctico con el modelo, se proponen, preliminarmente, los siguientes elementos (Lopera et al 2018)

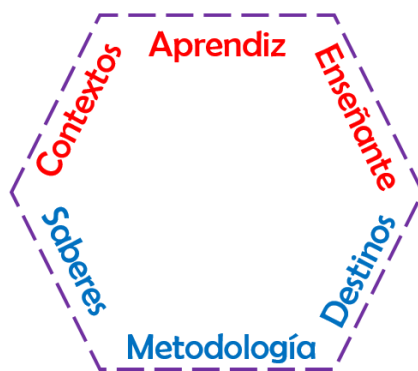


Figura 1. Elementos para la fundamentación didáctica del ApAp y AA

El actor principal de la acción pedagógica es el **aprendiz** quien, a partir de una evaluación formativa permanente, se traza unas líneas de acción y las rediseña de acuerdo con sus resultados. El aprendiz interactúa con el **enseñante**, cuyo atributo principal no es el de transmitir sino el de mediar entre los saberes y el aprendiz. La relación pedagógica entre aprendiz y enseñante está mediada por los **contextos**, entendidos como los espacios físicos, las tecnologías y las dinámicas sociales. En esta relación pedagógica, tanto aprendiz como enseñante traen consigo un conjunto de reflexiones y aprendizajes, **saberes** ya adquiridos que cada uno aporta a la interacción pedagógica. El conjunto de saberes respecto las opciones de cómo aprender se entiende como la **metodología**, que superan las expectativas) lo concebimos como **destino**. Este elemento permite involucrar lo esperado del aprendizaje y lo no esperado, las conexiones afortunadas o serendipias en el aprendizaje. Con estos seis elementos referidos, se pretende modelizar una didáctica del aprender a aprender fundada en la experiencia estudiantil y práctica pedagógica del contexto específico del programa de Fortalecimiento Académico.

2.2 El Modelo para la Permanencia pensado en el contexto brasileño

La permanencia en la educación es tema de discusiones en Brasil, en el ámbito de las instituciones y también a nivel del Gobierno. En los últimos años el Estado ha invertido en programas llamados de acciones afirmativas con el objetivo de que aumenten el número de estudiantes en la educación superior. En general, estas acciones se convierten en programas de becas (PROUNI), para estudiantes de clases populares o que hayan concluido sus estudios de enseñanza media en escuelas públicas, en universidades privadas.

El PROUNI cubrió un gran número de estudiantes, pero el incentivo para el ingreso en la universidad no está acompañado con acciones enfocadas en la permanencia estudiantil. Además de eso, en Brasil el sistema de educación superior está alejado de la enseñanza media, por lo que los alumnos sienten muchas dificultades al empezar sus estudios de educación superior.

En este sentido, Santos (2015) desarrolló un Modelo para la Permanencia en la educación superior que tiene cuatro factores principales: la Gestión de la Institución, la Calidad de la Carrera, la Práctica Docente y la Dedicación del Estudiante. Este modelo fue probado con una muestra de 126 estudiantes, por lo cual se utilizó la prueba de hipótesis para medir la

asociación de estos factores con la permanencia. El instrumento utilizado fue el cuestionario. El coeficiente de correlación de Pearson, utilizado para la prueba de hipótesis es una técnica matemática utilizada para medir la fuerza de asociación entre dos variables, o sea, representa la similitud de cada variable con otra, cuando vista a lo largo de todas las observaciones. Su valor representativo varía del -1,00 al 1,00, donde 0 representa la ausencia de asociación entre las variables. (Hair et al., 2013) Según la literatura, se puede utilizar la siguiente denominación para la magnitud de las correlaciones: Correlación con valores de 0.6 o más, positivo o negativo, indica fuerte o elevada magnitud de correlación; Correlación con valores de 0.35 a 0.6, positivo o negativo, indica una correlación moderada; e Correlación con valores de 0 a 0.35 indica una correlación débil.

El modelo propuesto lleva en consideración los aspectos fundamentales en los contextos educativos en la educación superior y lo apuntamos en la Figura 2.

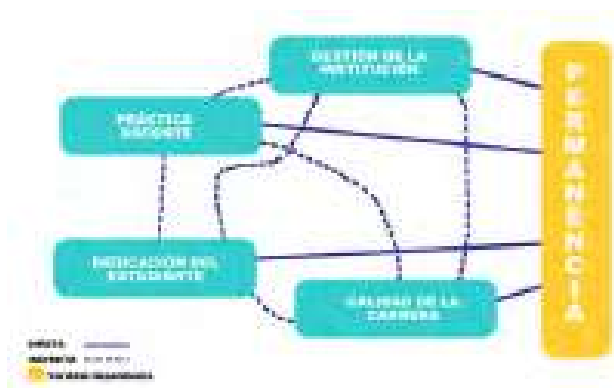


Figura 2. Modelo para la Permanencia en la Educación Superior

Con el propósito de medir la confiabilidad de la consistencia interna de los factores, se hizo el cálculo para el valor de Alfa de Cronbach de los cuatro factores, una vez que los factores fueron reorganizados de acuerdo con la Matriz de correlación factorial. El coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach es medido en una escala de 0 a 1, siendo el valor mínimo aceptable es 0,6 para considerarse un factor confiable (Hair et al. 2013). A partir de los análisis se realizó la validación del instrumento en relación a los cuatro factores del modelo. Una vez que presentó valores mayores que 0,8 para el conjunto de ítems, los factores corresponden de manera precisa para medir de manera consistente los factores del modelo presentado.

<i>Factores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Factor 1 – Gestión institucional</i>	7	0,828
<i>Factor 2 – Calidad de la carrera</i>	9	0,890
<i>Factor 3 – Práctica docente</i>	5	0,922
<i>Factor 4 – Dedicación del estudiante</i>	15	0,955

Tabla 1. Alfa de Cronbach

Los datos de la investigación confirman que existe una correlación directa entre los factores presentados con la permanencia. Pues presentó, para la muestra, correlación altamente

significativa ($p < 0,01$) y de magnitud elevada (0,784), o sea, cuanto más satisfecho el estudiante está con la gestión de la institución, con la calidad de la carrera y con la práctica de los docentes, mayor es la probabilidad del estudiante permanecer en los estudios. Las cuestiones presentadas a los estudiantes consideran cuestiones como las actividades del curso, los contenidos, los materiales, la actualidad de los contenidos, la promoción de discusiones, la exposición clara y accesible de los temas para la calidad del curso, así, en cuanto mejor fueran esos aspectos desarrollados y trabajados en el currículo de las carreras, mayor es la probabilidad del estudiante de permanecer en el curso.

La próxima etapa de la investigación se propone aplicar en el contexto colombiano el instrumento de recogida de datos correspondiente al Modelo para la Permanencia pensado en el contexto brasileño. Con eso se pretende que sea posible establecer los parámetros para la aplicación del Modelo Didáctico para la permanencia en los distintos contextos.

3. Metodología

Con el propósito de generar un diálogo y un aprendizaje colaborativo y ampliado entre distintas culturas, se pretende abordar los estudios comparados. En este sentido, para dilucidar el problema de la deserción estudiantil en Brasil y Colombia, se requiere de la exploración y comprensión de ambos contextos. De este modo, es preciso acudir a los estudios comparados (Cowen, Kazamias, Ulterhalter, 2012; Malet, 2004), pues al poner en diálogo las distintas perspectivas para la comprensión de un mismo fenómeno, se generan aprendizajes que aumentan las posibilidades de acción. Los estudios comparados ofrecen caminos más críticos y reflexivos en esta discusión, pues el otro/extranjero se torna un interlocutor participante del discurso universal sobre la retención, conciliando las experiencias prácticas de cada realidad.

El abordar de los estudios comparados permite percibir en el otro la posibilidad de aprender comunicativamente del mundo que nos es común. Pues no se trata de copiar modelos, ni de ofrecer un tratamiento estadístico de los datos, sino construir significados a partir de la multiplicidad de campos discursivos. Igualmente, con este abordaje se quiere señalar posibilidades de renovar los saberes sobre las estrategias para la permanencia estudiantil, priorizando sus intencionalidades y adecuación a la actual realidad de la Educación Superior en ambos contextos.

Por lo tanto, el abordaje utilizada para la consolidación del estudio de la permanencia, en los contextos colombiano e brasileño, es la investigación mixta que se utiliza de la complementariedad de la investigación cualitativa con la investigación cuantitativa. Por la cual hará uso del método de triangulación de los datos, como propuesto por Flick (2013) que afirma que los dos abordajes sostienen una a la otra y pueden presentar un panorama más general de la problemática estudiada.

Así el proyecto será desarrollado en dos etapas, la primera que es la aproximación de las realidades brasileñas y colombianas por medios de reuniones y talleres online, además de la aplicación de la encuesta con los estudiantes de Brasil. La segunda etapa, iniciada en el segundo semestre, es la aplicación de la encuesta en Colombia y la formación docente para el Modelo Didáctico para la Permanencia.

Con los datos confirmados en la realidad brasileña si pretende avanzar el estudio para la realidad colombiano, por lo cual serán aplicados, por medio online, la encuesta sobre la permanencia estudiantil. Con eso se objetiva crear un modelo para la permanencia que pueda ser utilizado en distintas realidades y a lo largo de las actividades pueda ser utilizada para poner en práctica el modelo didáctico para la permanencia, llevando a cabo un programa de formación docente para el aprendizaje autorregulado.

4. Resultados preliminares

Como resultado de la primera etapa del proyecto de estudio comparado, tenemos la aproximación de la realidad de las dos Universidades y el intercambio de experiencias. A lo largo del desarrollo de una propuesta de estudio comparado fue posible propiciar un diálogo interinstitucional con entre la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul- PUCRS (Brasil) y la Universidad del Rosario (Colombia) sobre las experiencias pedagógicas innovadoras propuestas por las dos instituciones para abordar uno de los temas que más aqueja a la Educación Superior en la actualidad; la deserción estudiantil. Además de planear estrategias para la formación docente para pensar sobre la permanencia estudiantil por medio de talleres online para el intercambio de experiencias entre los docentes de Colombia y Brasil.

Con ello, se proyecta unir esfuerzos y conocimientos para trabajar cooperativamente sobre el problema de la deserción estudiantil, promoviendo así vínculos institucionales que redunden en la mejora de las estrategias pedagógicas innovadoras que se llevan a cabo en la institución. Los espacios de diálogo que se proponen serán workshops, cursos de desarrollo profesoral y productos de investigación que sistematicen los aprendizajes derivados de este intercambio interinstitucional.

5. Conclusión

A lo largo del desarrollo de una propuesta de estudio comparado fue posible propiciar un diálogo interinstitucional entre la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul- PUCRS (Brasil) y la Universidad del Rosario (Colombia) sobre las experiencias pedagógicas innovadoras propuestas por las dos instituciones para abordar uno de los temas que más aqueja a la Educación Superior en la actualidad; la deserción estudiantil. Además de planear estrategias para la formación docente para pensar sobre la permanencia estudiantil por medio de talleres online para el intercambio de experiencias entre los docentes de Colombia y Brasil.

Teniendo en cuenta que uno de los factores para la permanencia es la práctica docente y la dedicación del estudiante en el enfoque pedagógico se pretende privilegiar las estrategias que faciliten un aprender a aprender, el modelo pretende desarrollar habilidades de autonomía en el aprendizaje para que los estudiantes puedan enfrentar eficientemente los retos académicos y profesionales, contemplando el análisis de los contextos formativos, las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas y los procesos de significación del estudiante con respecto a su formación académica.

Así, en un trabajo futuro se pretende presentar los avances de la formación docente y los resultados pedagógicos de la aplicación del Modelo en las realidades de Brasil y Colombia.

Referencias

Cowen, R.; Kazamias, A. M.; Ulterhalter, E. (Orgs.). (2012). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ UNESCO.

England, C. B. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. Revista Griot, Facultad de Administración de Empresas. Universidad de Puerto Rico, v. 5, n. 1, p.1-28, 28 dez.

Flick, U. (2013). Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman Editora.

Lopera Moreno Jenniffer, Mendez Romero Rafael Alberto, Ortiz Castilla Eliana, Rodríguez Jerez Sergio (2018). Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior. Reflexiones pedagógicas UROSARIO. Obtenido de http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/18196/Reflexiones%20Padagogicas%2014_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Malet, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. Educação e Sociedade. v.25, n.89, p. 1301-1332, 2004.

Pineda-Baez, C.; Pedraza, O. A.; Lopez de Meza C. Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior Universidad de La Sabana: Colciencias, 2011.

Pineda-Baez, C.; Pedraza, O. A.; Moreno, I. D. Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. Revista Virtual Universidad Católica del Norte Vol. 14, No. 1 pp. 119-135. Enero-abril de 2011

Pineda-Baez, C.; Ortiz, A. P. Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Bogotá Colombia, v. 1, n. 28, p.1-28, set. 2009. Disponible em: <<http://revistavirtual.ucn.edu.co>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

Santos, P. K. (2015). Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia.

Noviembre
14 - 15 - 16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

TALENTO MAGDALENA, UN PROGRAMA PARA FAVORECER EL ACCESO, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

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

Vera Salazar, Pablo Hernán
Universidad del Magdalena, Colombia
pvera@unimagdalena.edu.co

Suescún Arregocés, Jesús David
Universidad de Buenos Aires, Argentina
jsuescun@unimagdalena.edu.co

Resumen. Históricamente el departamento del Magdalena se ha ubicado en los últimos lugares en los resultados de las pruebas Saber 11, sólo por encima del departamento del Chocó, el número 31 de 32 departamentos en el Colombia. Además, se debe destacar que a nivel general el Magdalena no alcanzó la meta de mejoramiento de la calidad educativa proyectada para el año 2016 en los niveles primaria, secundaria y media, según los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa. Por lo cual, se hace necesario construir estrategias que promuevan el acceso efectivo a la educación superior a los jóvenes magdalenenses que por los niveles de escolarización, no alcanzan los estándares exigidos en los exámenes de admisión de las Universidades.

En virtud de lo anterior, la Universidad pública del Magdalena diseñó el Programa “*Talento Magdalena*” el cual busca promover el acceso efectivo a la educación superior de los jóvenes magdalenenses destacados por su mérito académico y con escasos recursos económicos. Además, el programa busca a través de la sana competencia elevar el nivel educativo de los niveles precedentes y el mejoramiento de los resultados departamentales en las Pruebas Saber 11. En este sentido, durante el semestre 2018-I, la Universidad recibió un total de 228 estudiantes en el programa talento Magdalena; la distribución por sexo fue de 53% masculino y 47% femenino. De estos 75% son menores de edad y 25% mayores de edad. En relación al estrato socioeconómico el 87% son de estrato 1, el 10% estrato 2 y el 3% estrato 3. La distribución de las matriculas por facultades fue: 38% Facultad de Ingeniería, 23% Facultad de Ciencias Empresariales, 22% Facultad de Ciencias de la Salud, 11% Facultad de Humanidades, 4% Facultad de Ciencias de la Educación y 2% a la Facultad de Ciencias Básicas.

El resultado de las estrategias de acompañamiento realizadas permitió obtener un porcentaje de deserción por Bajo Rendimiento Académico (*FBRA*) menor a las proyecciones realizadas al iniciar el programa, el cual estaba alrededor del 10% de los estudiantes que ingresaban. Sin embargo, el porcentaje real total estuvo en el 4%, es decir, desertaron 9 de los 228 que

ingresaron. Además, se identificó una correlación significativa entre los resultados de las pruebas Saber 11, y los promedios académicos de los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso a la Educación Superior, Deserción Estudiantil, Permanencia, Estudiantes Universitario, Talento Magdalena, departamento del Magdalena, Colombia.

Introducción.

La deserción estudiantil es un fenómeno complejo, dinámico y multicausal, con implicaciones negativas para el estudiante, la familia, la sociedad y las universidades. Esta problemática, se ha convertido en uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano; un estudiante que abandona la educación superior impacta negativamente el progreso social, económico y científico del país (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En este sentido, y con el propósito de intervenir los factores que afectan el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil, la Universidad pública del Magdalena contempla dentro de sus políticas institucionales, el programa Talento Magdalena, para apoyar el acceso a la Educación Superior de los jóvenes de escasos recursos económicos en el Departamento, a través del otorgamiento de cupos directos, y el fortalecimiento de mecanismos de apoyo financiero, becas y subsidios que permitan a los estudiantes acceder de manera directa a la institución.

En este sentido, y a través del Acuerdo Superior N° 27 del 22 de septiembre del 2017, se propone crea el programa Talento Magdalena como una beca que busca contribuir al aumento del número de estudiantes del departamento del Magdalena en la Institución; un contexto que históricamente no ha alcanzado las metas de mejoramiento de la calidad educativa proyectadas en los niveles primaria, secundaria y media, según los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa. Es importante elucidar que el programa en mención busca generar desarrollo en el territorio y la formación del capital humano, estimulando la sana competencia para la obtención de buenos resultados en las Pruebas Saber 11⁹⁵.

De la misma manera, es importante destacar que la Universidad ha definido y priorizado actividades encaminadas a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes que ingresen a la beca en mención, las cuales, buscan intervenir los factores que inciden en el fenómeno de la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Dentro de las cuales se encuentran: la realización de un acompañamiento psicopedagógico, la exoneración de la matrícula financiera, financiación de una bicicleta como medio alternativo de transporte, la inclusión en programas de almuerzos y refrigerios, la asignación de un auxilio económico semestral para materiales, y un apoyo de sostenimiento mensual, previo cumplimiento de un estudio de vulnerabilidad socioeconómica.

⁹⁵ El examen de Estado de la educación media Saber11.° lo deben presentar los estudiantes que estén finalizando el grado undécimo, con el fin de obtener resultados oficiales que les permitan ingresar a la educación superior.

Finalmente, el objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de las actividades realizadas en el marco del acompañamiento brindado por la Universidad a los estudiantes que hacen parte del programa Talento Magdalena, y de esta manera, incentivar la construcción de nuevas políticas de acceso a la educación superior en Colombia.

Literatura y Antecedentes.

Según los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, los esfuerzos relacionados con la necesidad de estudiar, cuantificar y comprender el fenómeno de la deserción estudiantil son relativamente nuevos, igual que “la necesidad de formular posibles políticas o reformas educativas que aumenten la permanencia de los estudiantes dentro del sistema de educación superior o de la institución” (MEN, 2009, p.32).

En este sentido, y desde sus inicios el énfasis de los estudios para intervenir la deserción estudiantil han estado relacionados con lograr la disminución del riesgo de deserción y aumentar la graduación a través de la normalidad académica, el aumento de los recursos universitarios, y el apoyo académico y psicológico, decisiones que sin dudas lograron impactar de manera significativa el contexto universitario desde una perspectiva basada en modelos de duración. Sin embargo, se hace necesario construir estrategias que permitan el acceso a la educación superior del segmento de la sociedad con menores posibilidades de formación UNESCO (2015).

La declaración Universal de Derechos humanos 2008 plantea que:

el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes... sin propiciar discriminaciones fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas (p.32).

Es por esto que, la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento de una nueva orientación en su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Según Giraldo y Díaz (2009) la sociedad debe asegurar un acceso racional y planificado a la educación superior, a través de una oferta adecuada por su magnitud y calidad, a las necesidades del desarrollo económico y social. En este sentido, la Universidad debe buscar alternativas para lograr incentivar el acceso, es decir no es suficiente con construir estrategias para disminuir las tasas de deserción, también debe trabajarse desde el acceso (Mendoza & Romero, 2014).

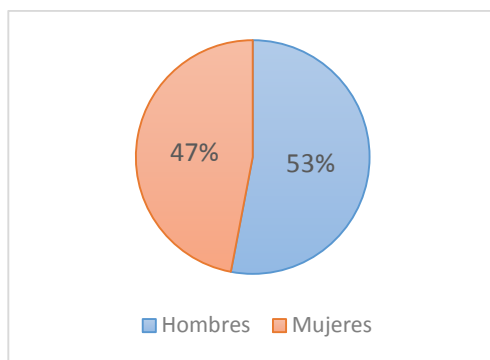
En virtud de lo anterior, la Universidad pública del departamento del Magdalena, con la intención de convertirse en una institución incluyente e innovadora que pueda dar respuestas a las problemáticas de su contexto social, inicia un proceso de fortalecimiento de sus políticas de inclusión y permanencia, y contempla como acción prioritaria “Apoyar a los jóvenes talentosos del Magdalena con escasos recursos económicos” así como “...Fortalecer los mecanismos de apoyo financiero, becas y subsidios, que permitan a los estudiantes focalizados acceder y permanecer en la Universidad...” a través de la creación del programa Talento Magdalena.

Talento Magdalena, es un programa está dirigido a los estudiantes y egresados bachilleres que obtengan el primer o segundo mejor puntaje individual de su institución en las pruebas Saber 11, en cada una de las instituciones educativas departamentales del Magdalena, a partir de los resultados del periodo 2017 - I. Esto, buscando promover el acceso efectivo a la educación superior a los jóvenes magdalenenses destacados por su mérito académico y de escasos recursos económicos (Acuerdo Superior 027/2017). Asimismo, se debe destacar que dicho programa tiene diseñado un proceso de acompañamiento integral, el cual incluye desde la realización de entrevistas, una prueba vocacional, una caracterización sociofamiliar, acompañamiento psicológico y académico, además, del otorgamiento de incentivos económicos.

Resultados

El análisis de los datos recolectados en las caracterizaciones familiares realizadas en el lugar de residencia de cada uno de los estudiantes, permitió conocer con mayor exactitud la situación de cada estudiante del Programa Talento Magdalena en relación a los factores de riesgo de deserción escolar planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012). En este sentido, la identificación de dicha información permitió que la institución realice el acompañamiento necesario para garantizar su permanencia en la Educación Superior.

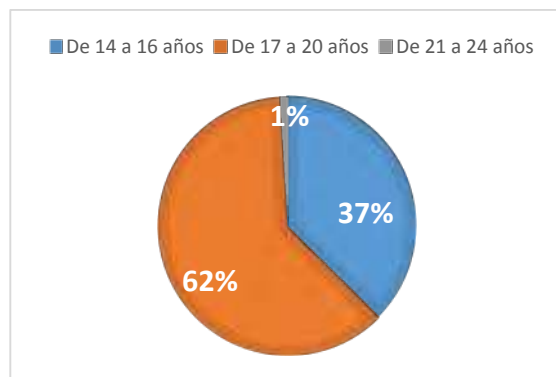
En relación a la condición socioeconómica de los estudiantes del programa se debe resaltar que el 90% depende económicamente de sus padres, los cuales en su mayoría se desempeñan como: amas de casa, ayudantes de construcción, jornaleros y pescadores. Mientras que el 10% restante depende de la ayuda de otros familiares y amigos. Aspectos que resalta la vulnerabilidad de este grupo frente a los factores socioeconómicos que determinan según Tinto (1975) y Gaviria (2002) la deserción estudiantil en el ámbito universitario. En relación a la distribución por sexo se encontró que el 53% de los estudiantes son de sexo masculino, mientras que el 47% estudiantes son de sexo femenino. (Gráfica No. 1)



Gráfica 1. Distribución por sexo estudiantes programa Talento Magdalena

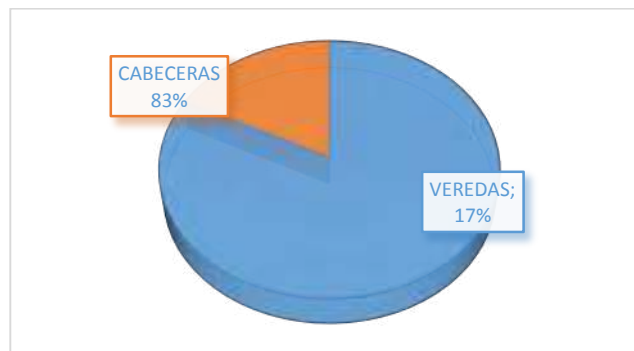
En relación a la edad, el 62% de los estudiantes se encuentran entre 17 y 20 años, el 37% entre 14 y 16 años, y solo el 1% es mayor de 21 años. Es importante comentar que teniendo en cuenta la edad, se construyeron las actividades de acompañamiento por parte de un equipo de

psicólogos con la intención de apoyar el proceso de adaptación a la vida Universitaria. (Gráfica No. 2)



Gráfica 2. Distribución etaria estudiantes programa Talento Magdalena (OJO QUITA ESAS VAINAS QUE APARECEN EN LA GRÁFICA, IGUAL EN LA QUE SIGUE)

Al abordar el lugar de origen, se identificó que el 83% de los estudiantes vienen de veredas y corregimientos, mientras sólo el 17% de cabeceras municipales. Durante el proceso de caracterización individual, se observó que un alto porcentaje de los estudiantes provenientes de las zonas rurales debían recorrer grandes distancias para llegar hasta el colegio donde recibieron su formación en Bachillerato, aproximadamente 5 Kilómetros diarios. Además, algunos comentaron que el proceso de ingreso a la Educación Superior, les brindó la oportunidad de viajar a Santa Marta, que, aunque es la capital del departamento es una ciudad que no conocían, aunque ningún municipio del departamento está a más de 298 kilómetros de la ciudad en mención. (Gráfica No. 3)



Gráfica 3. Ubicación vivienda familiar estudiantes Talento Magdalena

Por otra parte, se presentan las actividades diseñadas con el propósito de intervenir los factores planteados por Álvarez (1997), como causas principales de la deserción estudiantil universitaria, en este sentido, el autor propone la existencia de unos factores personales, relacionados con aspectos motivacionales y emocionales de los estudiantes. En virtud de estos planteamientos, la Universidad destino para los estudiantes del Programa Talento Magdalena un equipo de psicólogos que realizaron talleres y asesorías psicopedagógicas individuales y grupales, además de reforzar temas como la orientación profesional, métodos y técnicas de estudio. Asimismo, y en relación a la intervención de los factores académicos, y en la

búsqueda de disminuir la aparición de problemas como el bajo rendimiento, se asignaron tutores en las asignaturas con altos índices de repitencia en los primeros semestres.

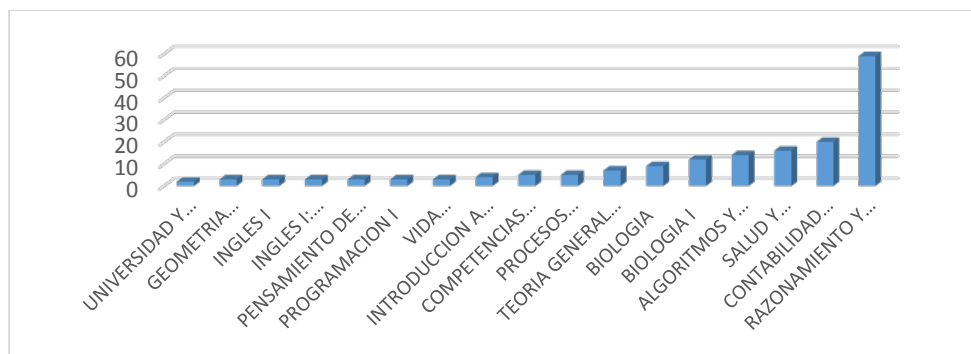
Según los planteamientos de Tinto (1975) sobre los factores socio-económicos que generan deserción estudiantil en la vida Universitaria: como bajos ingresos familiares, desempleo, falta de apoyo familiar, incompatibilidad de horario entre trabajo y estudio, la institución desarrollo las siguientes estrategias: Exoneración del pago de la inscripción al proceso de admisión; Exoneración del pago de la matrícula financiera durante 12 semestres académicos; Entrega de una bicicleta como medio alternativo de transporte; Auxilio semestral para compra de materiales; Inclusión en el programa de entrega de almuerzos y refrigerios.

En relación a los resultados obtenidos en la implementación del programa Talento Magdalena se debe resaltar que: durante el primer semestre de 2018, tiempo de análisis del presente trabajo, la Universidad recibió un total de 253 aspirante para este programa, debido a que algunos prefirieron hacer partes de programas estatales como “Ser Pilo Paga” el cual, es un crédito condonable, mientras que Talento Magdalena, es una beca, de estos aspirantes únicamente cumplieron con los requisitos establecidos 228, es decir, se logró una absorción 90% de los aspirantes.

Además, de los 228 estudiantes que iniciaron semestre, 9 dejaron la Universidad por Bajo Rendimiento Académico – F.B.R.A⁹⁶, el 2,5% de la población, un porcentaje que está por debajo de las estadísticas de los estudiantes que ingresan a primer semestre en la institución; es decir, se logró una retención del 88%, frente al 86% institucional en primer semestre. Sin embargo, existe un porcentaje de estudiantes que se retiró por causas distintas al rendimiento académico, específicamente por falta de proyecto de vida relacionado con la educación superior.

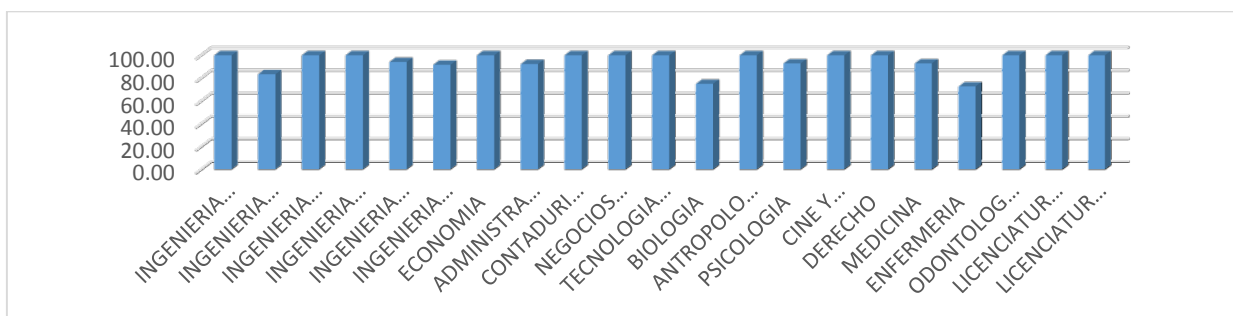
Al analizar el 2,5% en estado F.B.R.A es importante comentar que el mayor índice de reprobación se obtuvo en las asignaturas: Razonamiento y representación matemática, contabilidad general y financiera, salud y desarrollo humano y biología. Dentro de la pesquisa realizada, fue posible identificar que algunos de estos estudiantes no contaron con profesores en dichas materias en el último grado de su educación precedente. Aspecto que nos indica la importancia del rendimiento académico en la educación precedente al iniciar la vida Universitaria. (Gráfica No. 5)

⁹⁶ F.B.R.A: Estudiantes que quedan fuera de la Universidad por Bajo Rendimiento Académico, por no alcanzar el promedio mínimo que se exige para continuar activo en la Universidad.



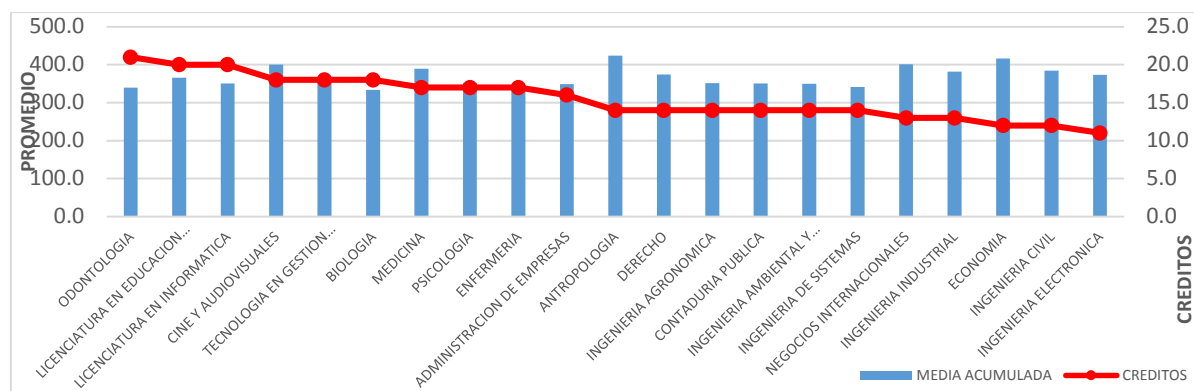
Gráfica 5. Asignaturas reprobadas en el primer semestre de 2018.

Por otra parte, se logró identificar que los programas Académicos con mejores promedios y menor índice de reprobación fueron: ingeniería civil, ingeniería industrial, negocios internacionales, cine y audiovisuales y medicina. Programas que históricamente al interior de la universidad han tenido altos niveles de repitencia académica. (Gráfica No. 6)



Gráfica 6. programas Académicos con los mejores promedios y menor índice de reprobación.

De la misma manera, fue posible identificar una relación proporcional entre el número de créditos cursados, y el promedio académico de los estudiantes. Es decir, entre mayor número de créditos, menor rendimiento y promedio académico. En este sentido, se observa que odontología con el mayor número de créditos, un total de 19, fue la carrera con los menores promedios académicos, seguida de Licenciatura en Educación Infantil, y la Licenciatura con énfasis en Informática, mientras que las carreras como Antropología, Economía, Negocios Internacionales e Ingeniería Industrial, aunque son áreas con predominio de las matemáticas, obtuvieron promedios altos. (Gráfica No. 7)



Gráfica 7. Relación entre créditos académicos cursados y promedios por carrera

Conclusión

El presente trabajo es una aproximación al programa Talento Magdalena, sus objetivos, la finalidad, la población objetivo, y los estímulos que ofrece para favorecer el acceso y la permanencia estudiantil. Así mismo, se logró identificar las fortalezas de un programa de becas con características específicas que únicamente se ofrece en la universidad pública del Magdalena; cuyo fin principal es estimular el acceso a la educación superior de las personas con méritos académicos, pero también con altos grados de vulnerabilidad socioeconómica, en un departamento con grandes deficiencias en la educación básica y media (MEN, 2016). Asimismo, se pudo establecer que el programa significa una propuesta innovadora e incluyente. Es decir, un cambio en las políticas de acceso predominante en la educación superior en Colombia.

Dentro de las principales novedades del programa están las siguientes: En relación al acceso, es importante destacar que el programa ofrece un acompañamiento a los estudiantes desde las mismas instituciones educativas, también se realizó un proceso de orientación vocacional a través del grupo de psicólogos y la aplicación de la prueba de preferencia profesional, además de entrevistas e inducción a la vida universitaria.

En relación a los factores individuales, se intervinieron aspectos psicológicos y de desarrollo personal como la adaptación a la vida universitaria, autonomía, inteligencia emocional, ansiedad, depresión, manejo del tiempo libre y resolución de conflictos. Esta intervención, permitió conocer aspectos relevantes de la vida y del entorno social de los estudiantes pertenecientes al programa. De la misma manera, se realizó una atención académica, a través de un equipo de profesionales en las áreas de educación, ciencias empresariales e ingenierías. Los cuales, se encargaron de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes, para asegurar su buen desempeño académico, su adaptación y permanencia en la Universidad.

De igual forma, la Universidad brindó servicios de consejería académica y de apoyo con situaciones académicas tales como: rendimiento académico, dudas académicas, apoyo para identificar dificultades y posibles acciones para enfrentarlas, análisis conjunto de aspectos asociados con el bajo rendimiento, clases de refuerzo, y cursos pre-semestrales de nivelación en áreas básicas que brindó la oportunidad a los estudiantes de mejorar considerablemente en

su desempeño académico. En este sentido, se debe destacar que el porcentaje de deserción por FBRA de los estudiantes del programa Talento Magdalena para el 2018-I, fue del 4%, muy por debajo del porcentaje nacional e incluso Institucional (8%).

Finalmente, se presenta un comparativo realizado entre los promedios de los resultados que los estudiantes lograron en las pruebas Saber 11, resultado que les permitió ingresar al programa Talento Magdalena, y el promedio académico por carrera obtenido durante el primer semestre de su formación universitaria. En este aspecto, se debe resaltar que en todas las carreras se observó un incremento en los promedios, aspecto que permite formular como hipótesis, que el acompañamiento que se brindó surtió efecto, y permitió subsanar algunas dificultades que antes se presentaban. En este sentido, se observó que en las carreras donde fue mayor la distancia entre los promedios académicos y los resultados en las pruebas Saber 11 y los promedios académicos conseguidos durante el 2018-I son: Antropología, Cine y Audiovisuales, Negocios Internacionales, Economía y Licenciatura en Educación Infantil.

Referencias

Álvarez, J. (1997). Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

Giraldo, G.U., Abad, A.D., & Díaz, P. E. (2009). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Consultado en <http://www.cna.com/documentos>

Mendoza, L., Mendoza, U., & Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf

Gaviria, A. (2002). Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia, Fedesarrollo, Alfaomega, Santafé de Bogotá, 75-88

UNESCO. (2015). La educación para todos, 2000 – 2015: Logros y desafíos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Universidad del Magdalena. (2017). Acuerdo Superior No. 027 de 2017, Por el cual se crea el programa Talento Magdalena y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://extension.unimagdalena.edu.co/secretaria/Lists/Acuerdos/DispForm.aspx?ID=1559&Source=http%3A%2F%2Fextension%2Eunimagdalena%2Eedu%2Eco%2Fsecretaria%2FPaginas%2Facuertosya%2Easpx>

Observatorios de Educación Superior de Medellín. (2017). Deserción en la Educación Superior. Recuperado de: http://www.sapiencia.gov.co/?page_id=6677

Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* , 45, 89-125

Noviembre
14 - 15 - 16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS A NIVEL INSTITUCIONAL DENTRO DE UN MODELO DE PROGRESIÓN DEL ESTUDIANTE.

Línea Temática 4: Prácticas de Integración Universitaria para reducir el Abandono.

Ordenes Díaz, Claudia
Duran Hernández, Cristian
Cerda, Anitabelen
Universidad Central de Chile
claudia.ordenes@ucentral.cl

Resumen. La Universidad Central de Chile en el marco de promover la formación integral, la permanencia y el buen desempeño académico de sus estudiantes, ha desarrollado un modelo de progresión estudiantil. Este modelo pretende apoyar la trayectoria formativa de los estudiantes en base a una serie de estrategia, una de ellas corresponde a tutorías académicas, implementadas en una asignatura con alto porcentaje de reprobación en cada una de las carreras de la universidad, durante el año 2017, buscando disminuir la tasa de deserción producto del fracaso académico.

El presente trabajo busca dar a conocer el sistema de tutorías, mostrando el trabajo colaborativo e institucional que se ha desarrollado en torno al mismo. Contiene una sistematización de los procedimientos involucrados, monitoreo del rendimiento y principales apreciaciones obtenidas por los tutorados y tutores, mediante la aplicación de encuestas y datos cuantitativos como son asistencia y notas. Se analizan y destacan las dificultades encontradas en la implementación de esta actividad bajo una mirada de mejora continua, con el objeto de aportar a otras instituciones de educación superior con la experiencia recabada, siendo así un aporte en la implementación de este tipo de tutorías.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia Estudiantil, Tutorías, Deserción.

1. Introducción

Una de las características del sistema de educación en Chile es la transformación y el crecimiento que ha experimentado en cuanto a la cobertura, dado este escenario la situación actual en que se desarrolla la educación superior en nuestro país, el interés de incorporar acciones que permitan el mejor desempeño de los estudiantes y por consiguiente, que estos puedan potenciar el avance curricular de sus carreras, es cada día más prioritario. La Universidad Central de Chile no desconoce las brechas académicas que presentan sus estudiantes al inicio de sus estudios universitarios, así como las dificultades que pueden experimentar a largo de su proceso formativo, es por ello que en el marco de lograr efectividad y velar por la calidad de los procesos, ha impulsado lineamientos institucionales con el afán

de entregar oportunidades a los estudiantes, mediante la sanción de un Modelo de Progresión del Estudiante a partir del año 2017, este modelo divide el tránsito académico del estudiante en tres momentos: Inicio del proceso formativo, considerando primer y segundo año; luego durante su proceso formativo, esto es tercer año y finalmente previo al egreso que considera el año antes de egresar de una carrera, en todos estos momentos se despliegan acciones dirigidas a las necesidades propias del momento educativo. Es así que encontramos acciones en lo académico con el desarrollo de tutorías académicas; en el aspecto de socialización encontramos tutorías de Integración y Ajuste a la Vida Universitaria y en temas de nivelación, encontramos talleres y cursos dictados previos al inicio del año académico. Todas estas acciones son implementadas a través de la Unidad de Apoyo y Seguimiento al Estudiante, cuyo objetivo es favorecer la integración y el rendimiento académico de los estudiantes contribuyendo a la titulación oportuna y a la permanencia de ellos.

Para llevar a efecto estas actividades y en especial las tutorías académicas, en el año 2017 se debió coordinar y sensibilizar a todos los actores involucrados sobre la necesidad y ventajas de trabajar bajo la modalidad de tutorías pares, lo que a la fecha ha ido posicionándose dentro de toda la comunidad educativa, con gran apoyo de las autoridades de la universidad, lo que ha permitido mayor involucramiento y disposición de las Escuelas y Decanatos a participar, no obstante, su implementación no ha estado libre de dificultades. Asimismo, se ha sistematizado la información recibida desde los tutores y tutorados con el objeto de visualizar las dificultades y aciertos en la implementación de este modelo de tutorías académicas.

2. Objetivo del trabajo

Mostrar la implementación de un sistema de tutorías académicas desarrollado en las carreras de la universidad, exponiendo la sistematización de los procedimientos, rendimientos y apreciaciones de los tutores, tutorados.

3. Contexto

La matrícula de estudiantes de pregrado en educación superior chilena ha alcanzado un total de 1.188.423 jóvenes en el año 2018, de este total el 57% se encuentra matriculado en universidades, lo que equivale a 677.981 estudiantes. (SIES, MINEDUC, 2018), estas cifras representan un gran desafío en la mejora de los índices de retención, debido a que el 30% de los estudiantes que ingresan a estudiar abandonan la carrera elegida. (MINEDUC, 2016). La universidad no ha quedado ajena a esta situación y en la búsqueda de entregar igualdad de oportunidades a los estudiantes, es que ha sancionado un Modelo de Progresión del Estudiante, buscando optimizar el desempeño académico de los estudiantes y promover la formación integral, implementando procesos de integración y ajuste a la vida universitaria, nivelación y acompañamiento académico a lo largo de su proceso formativo. Este modelo congrega distintas acciones, una de ellas es la tutoría académica que mediante la metodología de pares pretende potenciar la proximidad generacional favoreciendo el aprendizaje, la comunicación, la empatía (ALVAREZ Y GONZÁLEZ, 2005) y por ende el desempeño de los estudiantes, más aún si la atención se centra en aquellos que han manifestado dificultad académica por medio de sus rendimientos previos, reprobación de la asignatura o vulnerabilidad académica (medida a través de las pruebas de diagnóstico que imparte la universidad a todos los

estudiantes que se matriculan en primer año), o son considerados estudiantes en posible riesgo por las Dirección de Escuela.

Tal como lo señala Contreras, 1989, la deserción es “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”, es en este sentido que las tutorías pares cobran relevancia en su accionar, pues los estudiantes no sólo abandonan la universidad por temas económicos, sino más bien por variables más sociales como la metodología utilizada por el docente en sus clases, la malla curricular y el plan de estudio que exige (Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, González Alfonso, Bethencourt y Benítez, 2006).

Las tutorías académicas de la universidad son impartidas en asignaturas llamadas críticas debido a su alto porcentaje de reprobación sobre el 39 %, por estudiantes de la misma carrera y que ya han aprobado la asignatura en cuestión, con un buen rendimiento. Esta acción está contemplada para todas las carreras de la Universidad tanto en sede Santiago, sede La Serena y Carreras Técnicas, lo que significa un total de 31 carreras en pre grado, 6 en sede La Serena y 6 en Carreras Técnicas tanto en modalidad diurna como vespertina.

4. Desarrollo

El trabajo que se realiza en la implementación de las tutorías académicas en la universidad consiste en un primer momento detectar las asignaturas críticas, mediante los mecanismos formales con que cuenta (informe de la unidad de Gestión Curricular) y luego la socialización de estos resultados con las distintas escuelas con el objeto de consensuar la asignatura que se trabajara bajo esta modalidad. Posteriormente se procede a la detección por parte de las escuelas de los estudiantes en riesgo para ser convocados e invitados a participar, también se promueve esta actividad al interior de la asignatura para aquellos estudiantes que lo deseen.

Por otra parte, las Escuelas nos señalan los nombres de los posibles tutores para que sean entrevistados por esta unidad, posteriormente se les realiza capacitación a los seleccionados, al inicio y durante el semestre con el objeto de apoyar su trabajo con sus pares.

Se realiza una coordinación entre el tutor, el docente a cargo de la asignatura donde se impartirá la tutoría, y autoridades de la Escuela, con el objeto de apoyar el desarrollo de ellas durante el semestre. Los estudiantes que son convocados a participar se les realizan seguimiento permanente de asistencia y en el caso que existan faltas reiteradas son llamados para conocer las razones de ella. La cantidad de tutorados es de 15 estudiantes y se busca que en cada sesión se complete ese número.

Respecto a los tutores por un parte, ellos deben llevar registro semanal de las sesiones realizadas, y por otra a fin de semestre, se les pide realizar un informe tipo para conocer sus impresiones sobre la actividad. Además, se entregan pautas de evaluación de las tutorías a los tutorados, así como también al propio tutor para que evalúen esta actividad desde todas sus dimensiones.

Durante el segundo semestre 2017 se trabajó en 37 asignaturas distribuidas en carreras de pre-grado en sede Santiago como La Serena y Carreras Técnicas.

5. Resultados.

Los resultados obtenidos durante el segundo semestre 2017 de tutorías académicas fue de una participación de 621 estudiantes, a todos ellos se les realizó seguimiento en la asignatura tutorada respecto a su rendimiento. La distribución de los estudiantes participantes fue en 8 Facultades más Carreras Técnicas y carreras de sede La Serena.

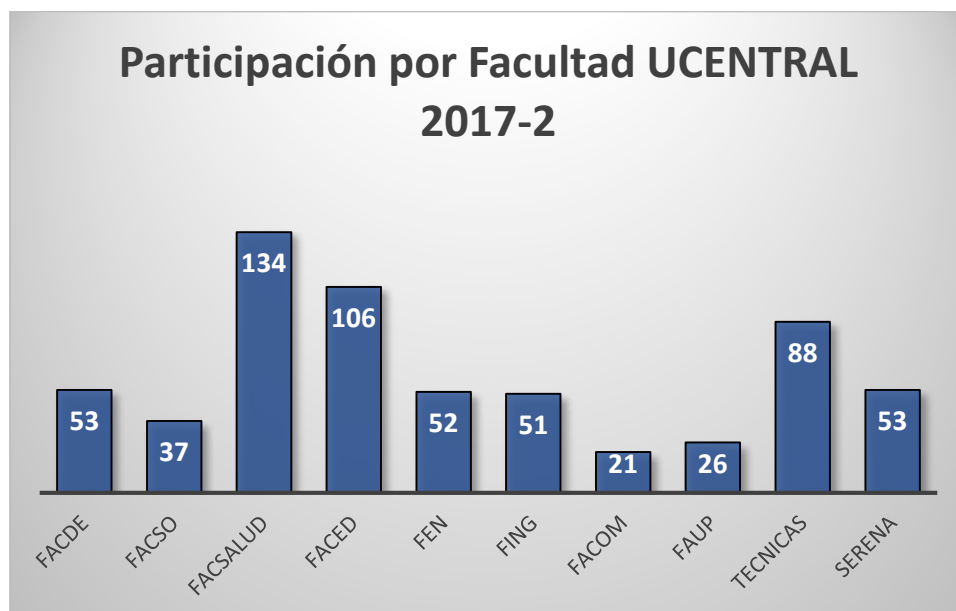


Gráfico 3- Participación de estudiantes por Facultad

Se observa una participación mayoritaria de estudiantes en las Facultades de Salud (Facsalud), Educación (Faced) y Carreras Técnicas (Técnicas).

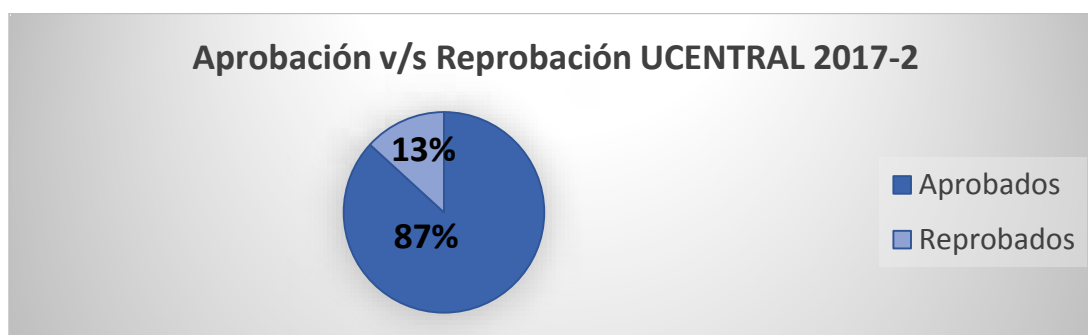


Gráfico 4- Porcentaje de aprobación /reprobación de los tutorados

Se observa que el 87% de los participantes en tutorías académicas aprobaron la asignatura.



Gráfico 5- Porcentaje de estudiantes tutorados que presentan carga

Se observa que el 90% de los estudiantes que participaron de tutorías académicas el 2017-02, mantienen carga académica al año siguiente 2018 -01.

Resultados encuestas

Tabla 10- Grado de satisfacción de los tutorados

Relación con el docente de la asignatura	3.3
Percepción del apoyo escuela	3.4
Percepción del propio trabajo desarrollado	3.5
Relación con la unidad de apoyo al estudiante	3.8

Relación con la Tutoría	3.7
Percepción del trabajo del tutor	3.8
Percepción metodología utilizada	3.6

Grados de satisfacción	
Muy alto	: 3.8 a 4.0
Alto	: 3.4 a 3.7
Medio	: 3.0 a 3.3

Se observa que, respecto a la percepción de los tutorados, el grado de satisfacción con relación la tutoría y percepción de las metodologías utilizadas se encuentra en la categoría ALTO y respecto a la percepción del trabajo del tutor se encuentra en la categoría MUY ALTO.

Tabla 11- Grado de satisfacción de los tutores

Grados de satisfacción	
Muy alto	: 3.8 a 4.0
Alto	: 3.4 a 3.7
Medio	: 3.0 a 3.3
Bajo	: 2.5 a 2.9

Se observa que, respecto a la relación con el docente de la asignatura, el grado de satisfacción corresponde a la categoría MEDIO, mientras la percepción del apoyo de la escuela y la percepción del propio trabajo desarrollado se encuentran en la categoría ALTO. Finalmente, la relación con la unidad de apoyo al estudiante está en la categoría MUY ALTO.

Tabla 12- Listado de asignaturas donde se desarrollaron tutorías académicas 2017- 02 en pre-grado Santiago – La Serena, con porcentaje de reprobación 2016 – 2017.

		Reprobación 2016	Reprobación 2017	Variación
La Serena	Bases Biológicas Aplicadas a la Motricidad: Anatomía y Fisiología	-	63%	-
	Sicología de la Anormalidad y Psiquiatría	31%	28%	3%
	Macroeconomía	36%	14%	22%
	Evaluaciones y Adaptaciones Curriculares	6%	0%	6%
	Derecho Civil I	67%	70%	-3%
	Base para la Investigación Sociológica	20%	7%	13%
		Reprobación 2016	Reprobación 2017	Variación
FACDE	Derecho Civil I	71%	53%	18%
FACSO	Análisis de datos cuantitativos	-	33%	-
	Análisis de la Información Cuantitativa	-	10%	-
	Bases Biológicas del Comportamiento	43%	32%	11%
FACSAUD	Integrado Morfología Humana II	17%	14%	3%
	Química Orgánica	35%	4%	31%
	Integrado Morfología Humana I	76%	12%	64%
	Integrado Ciencias de la Salud II	8%	19%	-11%
FACED	Integrado Físico-Matemático II	62%	59%	3%
	Bases Biológicas Aplicadas a la Motricidad: Anatomía y Fisiología	65%	24%	41%
	Bases Fisiológicas y Biomecánicas del Movimiento	21%	2%	19%
	Enfoque y Rol de la Educación Especial	17%	40%	-23%
	Tics y Lenguaje Matemático	31%	21%	10%
	Cálculo Diferencial e Integral	69%	53%	16%
	Estadística I	33%	33%	0%
	Matemática I	12%	14%	-2%
FEN	Evaluación de la Educación General Básica	7%	0%	7%
	Lingüística	45%	4%	41%
	Derecho Tributario II	30%	38%	-8%
	Estadística Inferencial	33%	30%	3%
	Macroeconomía	37%	33%	4%
FING	Organización Industrial y Competencia	38%	46%	-8%
	Evaluación de Proyectos	-	0%	-
FING	Calculo I	59%	83%	-24%
FACOM	Redacción Periodística	21%	17%	4%
	Investigación de Mercado	33%	10%	23%
FAUP	Estructuras	50%	0%	50%

6. Conclusiones

Con las acciones realizadas se observa una aprobación general de más del 80% de los estudiantes que participaron en las tutorías académicas, permitiendo que se mantengan con carga académica en el siguiente periodo el 90% de ellos, esto es 2018-01.

En cuanto a la satisfacción de las tutorías, se observa que en general se mantienen en un nivel alto o muy alto, lo que representa una buena dirección del trabajo realizado.

Los resultados de las Tutorías Académicas presentada, corresponde al primer período de implementación, generando un espacio de análisis en torno a los beneficios, dificultades y propuesta de mejoras. Sin duda esta primera experiencia nos entrega señales favorables, respecto del impacto tanto para los tutorados como para los tutores, potenciando la permanencia de los estudiantes, a pesar de las dificultades que se enmarcan en la resistencia a lo desconocido, a lo nuevo, a lo distinto, no obstante el continuar con los monitoreo permanente es la clave para lograr la permanencia y termino del proceso formativo en sus amplias dimensiones, formando profesionales íntegros y comprometidos con el desarrollo del país.

7. Referencias

Álvarez, P., González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, pp.107- 128.

Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Alfonso, M. C., & Bethencourt Benítez, JT. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigmas*, 27, 349 -363.

Sereño Ahumada, F., Barrera López, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la universidad Católica Silva Henríquez de Chile.

CNED. (2017). Índices Tendencias Educación Superior 2017. Extraído el 29 de agosto 2018 desde http://cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N. (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo Pace a la universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: Tutores de acompañamiento integral.

Universidad Central de Chile, Unidad de Apoyo y Seguimiento al Estudiante. (2017). Informe resultados por Facultad Tutorías Académicas 2017-02.

Universidad Central de Chile, Vicerrectoría Académica. (2017). Resolución 2524. Lineamiento para la gestión de tutorías de acompañamiento académico para el período 2017 de la universidad Central de Chile.

MINEDUC.(2018). Mineduc informa datos oficiales de Matrícula 2018 en Educación Superior <https://www.mineduc.cl/2018/06/26/mineduc-informa-datos-oficiales-de-matricula-2018-en-educacion-superior/>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

EL TRABAJO EN LOS INGRESANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL Y SU RELACION CON EL ABANDONO

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

Pacifico, Andrea
Nessier, Andrea
Zandomeni, Norma
Trevignani, Virginia
Universidad Nacional del Litoral
andpacifico@yahoo.com.ar

Resumen Esta ponencia recupera los resultados del proyecto de investigación *Estudiantes que trabajan: percepciones y valoraciones de sus trayectorias formativas y de los factores que operan sobre las mismas* llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina. Las investigaciones respecto a la simultaneidad de estudios superiores y trabajo y su vínculo con el abandono muestran que no hay acuerdo en los resultados, así como tampoco asociaciones directas y determinantes. Así, hay pesquisas que muestran que el trabajo de los estudiantes universitarios afecta el desempeño académico, produce rezago y puede derivar en el abandono de los estudios. Sin embargo, otras investigaciones destacan que el trabajo provee de conocimientos y saberes que complementan los que se adquieren en la universidad, al mismo tiempo que facilitan la inserción laboral de los egresados. Este proyecto tiene entre sus propósitos el reconocimiento de factores y variables personales, institucionales y laborales que sostienen u obstaculizan las trayectorias formativas de los estudiantes que trabajan en la FCE de la UNL. En esta ponencia se analiza la situación de los ingresantes de la cohorte 2014 que trabajan de las carreras de Contador Público Nacional (CPN), Licenciado en Administración y Licenciado en Economía de la Facultad. Se indaga acerca de las trayectorias educativas de estos estudiantes, sus avances en los cursos de articulación y en las materias de los primeros años. Para construir el proceso de transición de los ingresantes a la FCE-UNL se asume una perspectiva longitudinal que supone la recolección de información cuantitativa en distintos momentos de la trayectoria educativa: últimos años de la educación secundaria, cursos de articulación para el ingreso a la UNL y el primer año universitario. Los avances de esta investigación muestran que los ingresantes que presentan mayor vulnerabilidad en tanto lentifican o interrumpen sus trayectorias son aquellos que trabajan, pero además presentan algunas de las siguientes características: varones, que provienen de modalidades que no son acordes con las carreras de ciencias económicas, que sus padres no hay concurrido a la universidad y que las escuelas de procedencia son de nivel socio económico bajo o regular. Reconocer las dimensiones que intervienen en las trayectorias educativas es una contribución valiosa a la hora de desarrollar políticas que puedan mitigar el abandono en las instituciones de educación superior.

Descriptorios o Palabras Clave: Ingresantes que Trabajan, Rezago, Abandono, Trayectoria Educativa, Ciencias Económicas.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha acrecentado la cantidad de estudiantes universitarios que trabajan. Este fenómeno interpela a las instituciones universitarias en tanto produce efectos sobre las trayectorias académicas de los estudiantes. Las investigaciones que procuran comprender esta problemática abordan distintos aspectos que van desde las motivaciones subjetivas por las cuales los estudiantes asumen el desafío de estudiar hasta el tipo de trabajo que realizan (Pacífico, 2016). Asimismo se analizan los rendimientos académicos de estos estudiantes y las posibilidades que poseen de sostener ambas prácticas en simultáneo y de un modo valioso para sus formaciones profesionales.

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 ingresantes a las carreras de Contador Público Nacional (CPN), Licenciatura en Administración y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

El proyecto tiene entre sus propósitos el de analizar aquellas dimensiones de la vida social que pueden promover o dificultar el ritmo de avance en las trayectorias académicas de los ingresantes. Se parte del supuesto de que la lentificación o rezago en las trayectorias interpelan a las instituciones universitarias en tanto pueden constituirse en antesala del abandono (Tinto, V. 1992) y que el reconocimiento e identificación de estas dimensiones en el acceso a la educación superior contribuye a diseñar programas educativos que procuren acompañar a los jóvenes que por sus condiciones en el punto de partida requieran mayores apoyos.

En este trabajo se exponen algunos resultados preliminares sobre los ingresantes en el año 2014 que dan cuenta de esta problemática al interior de la FCE –UNL situada en la provincia de Santa Fe de la República Argentina.

2. Metodología

A los efectos de dar cuenta de las trayectorias educativas de la población en estudio se asume una perspectiva longitudinal que supone la recolección de información cuantitativa en distintos momentos de la transición entre escuelas secundarias y la UNL. Se fusionan bases de datos provenientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe con bases que provienen de la UNL. Así se reconstruyeron las trayectorias educativas de los estudiantes que egresaron en el año 2013 de las escuelas secundarias santafesinas y que ingresaron en el 2014 a la Facultad de Ciencias Económicas para cursar alguna de sus tres carreras: Contador Público Nacional, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

Por un lado, se seleccionaron algunos indicadores que la bibliografía especializada (Cabrera y La Nasa, 2000, Kisilevsky, 2002) señala como posibles dimensiones de la vida social que pueden producir variaciones en las trayectorias: sexo, clima educativo del hogar,

características socioeconómicas de la escuela de procedencia, modalidad de la escuela secundaria y situación laboral de los estudiantes.

Por el otro, para medir “ritmo de avance en la carrera” de estos ingresantes y, con las posibilidades que ofrecen los datos cuantitativos disponibles, se construyó un índice relacionando la cantidad de materias aprobadas con los dos años de permanencia del estudiante en la Facultad, cuyo resultado muestra la cantidad de materias que, en promedio, el estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad.

Para su interpretación, se debe atender a que los Planes de Estudios de las 3 carreras están integrados por 38 asignaturas y cinco años de duración, de modo que para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberían aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año, datos a partir de los cuales se construyeron las siguientes categorías:

- 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. De este modo, la proyección de los datos generados sería indicativa 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 Secretaría de Políticas Universitarias 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.

3. Resultados

En la Tabla 1 se presentan los valores absolutos y porcentuales de la población analizada, organizada en los tres grupos presentados.

Tabla 1: Población en estudio

Ritmo de avance en la carrera	Total general	%
Alejado	298	66%
Cercano	61	13%
Similar	97	21%
Total	456	100%

Solo el 21% presenta un comportamiento “ideal” o similar al esperado mientras que el 13% muestra un ritmo de avance cercano al plan de estudio. Una mayoría del estudiantado (66 %) se aleja de la duración teórica prevista por el plan de estudios. Si se proyecta en el tiempo y a este ritmo este último grupo tardará aproximadamente nueve años en finalizar sus estudios.

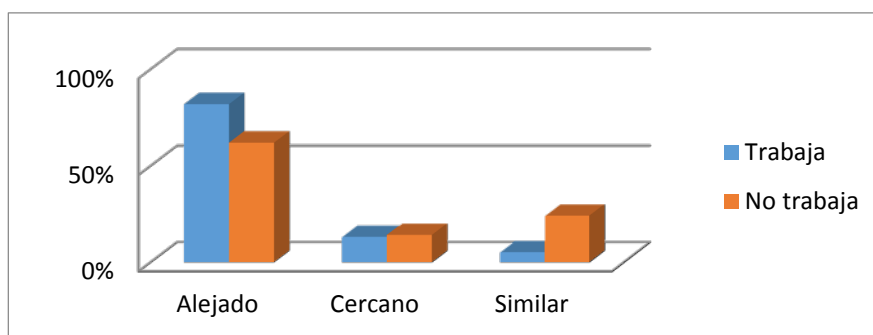
El elevado porcentaje de estudiantes con ritmos de avance alejados de lo previsto en el plan de estudios muestran una problemática que no se puede soslayar: la diferenciación entre

trayectorias académicas teóricas y reales. La trayectoria teórica es sólo uno de los posibles caminos o itinerarios que los alumnos pueden realmente adoptar. De allí la importancia de los estudios sobre las trayectorias reales, ya que su reconocimiento permite ampliar la información de las instituciones de educación superior en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus alumnos completar los recorridos curriculares. Se advierte que los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, en tanto implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro y Greco, 2009).

Tal como se mencionó anteriormente, en línea con estas posturas teóricas y, en la medida en que los datos disponibles lo hacen factible, se analizan algunas variables o aspectos de la vida social que podrían, según la literatura consultada, operar sobre las trayectorias académicas. En esta oportunidad se exponen las siguientes: trabajo, sexo, clima educativo del hogar, estudios previos y características de la institución escolar en la que se finalizó la educación secundaria.

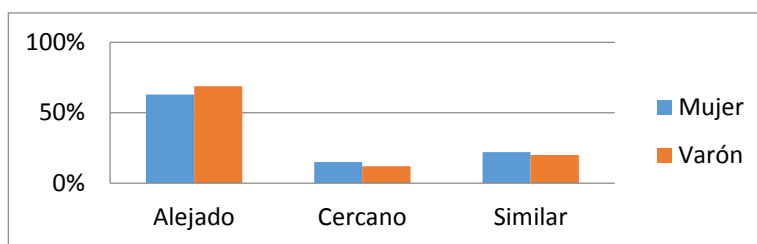
Si analizamos las trayectorias académicas en relación a los estudiantes que trabajan y estudian respecto a los que sólo estudian, los datos muestran que los estudiantes que registran una inserción temprana en el mercado laboral representan solo el 17%. De ellos únicamente el 5% de los mismos logra sostener un ritmo de avance similar al previsto, en tanto que un 82% se aleja de manera importante del comportamiento esperado y el 13% restante se acerca a lo esperado. Si se analiza esta misma información para el grupo que solo estudia, se observa que un 24% logra avanzar en su carrera de un modo similar al que propone el plan de estudios, en tanto que el porcentaje de estudiantes que se alejan de modo sensible a lo esperado baja en 20 puntos porcentuales (62%).

Fig. 1. Trabaja o no trabaja y trayectorias académicas



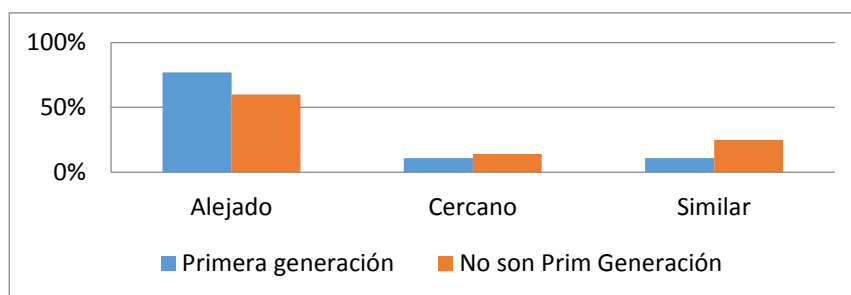
Desagregando los datos en función del sexo se observa un mejor ritmo de avance entre las mujeres, aunque no se trata de diferencias muy marcadas.

Fig. 2. Género y trayectorias académicas



Para analizar si el clima educativo del hogar opera en el ritmo de avance en la carrera se trabajó distinguiendo entre aquellos alumnos que son “primera generación de estudiantes” de aquellos que no lo son. Se entiende por esta expresión ser estudiantes con progenitores que tienen distintos niveles de instrucción, siendo el título secundario el máximo alcanzado, 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.

Fig. 3. Clima educativo del hogar y trayectorias académicas

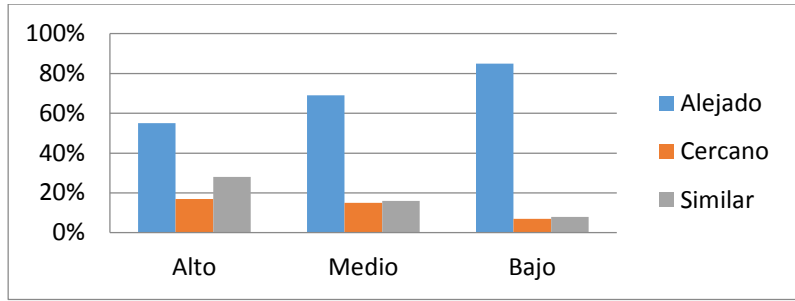


Los datos muestran que el 77% de los estudiantes de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 17 puntos porcentuales en el grupo de alumnos con un clima educativo del hogar más propicio.

En cuanto a las escuelas de procedencia se analizaron dos aspectos: el coeficiente socio económico y la modalidad de la escuela secundaria. El Coeficiente Socioeconómico Escuelas Secundarias (CSES)⁹⁷, 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, clasifica los coeficientes de la siguiente manera: alto, medio y bajo.

Fig. 4. CSES y trayectorias académicas

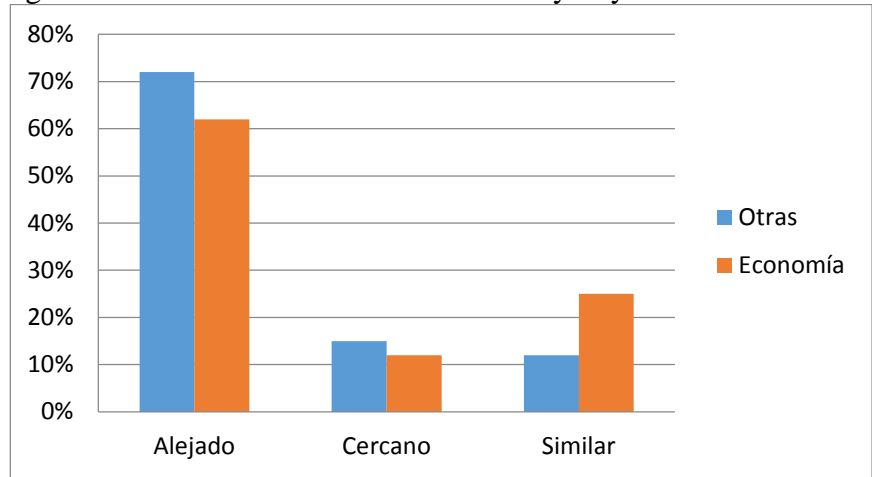
⁹⁷ El coeficiente socioeconómico permite identificar la incidencia de variables “externas” a la institución escolar, pero que repercuten directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nivel socioeconómico se estima a partir de dos indicadores: el nivel educativo familiar y el nivel económico de la familia. El primero contempla el nivel educativo de la madre y el del padre. Estas variables tienen un puntaje dependiendo del nivel educativo alcanzado y el nivel educativo familiar es la suma de ambas. El nivel económico de la familia es la suma de dieciséis variables relacionadas con bienes del hogar. Finalmente, el nivel socioeconómico es el promedio de ambos indicadores estandarizados.



Los datos evidencian que el CSES en el que los estudiantes finalizaron sus estudios secundarios actúa como fuente de desigualdad. Así, mientras el 85% de los que cursaron en escuelas con CSES bajo registran un ritmo de avance alejado de lo previsto, este porcentaje disminuye a un 60% en el caso de escuelas con CSES medio y a un 55% tratándose de escuelas con CSES alto. Como contrapartida, en estas últimas el 45% de los alumnos presenta un ritmo de avance en sus estudios universitarios similar o cercano a lo previsto en los planes de estudio, en cambio solamente un 15% de los estudiantes que provienen de escuelas con CSES bajo logra este ritmo de avance.

En referencia a los estudios previos al ingreso a la universidad se evaluó relevante analizar posibles vínculos entre la orientación con la que egresaron de la escuela secundaria y el ritmo de avance en sus estudios universitarios. Como puede observarse en el siguiente gráfico los estudiantes que cursaron la orientación Economía y Administración, directamente vinculada con los ejes curriculares de las carreras analizadas, presentan registros en los ritmos de avance similar y cercano al teórico que superan en 10 puntos porcentuales a sus pares que han terminado sus estudios medios en otras orientaciones, tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte.

Fig. 5. Modalidad de la escuela secundaria y trayectorias académicas



Por último, se cruzan los datos entre ser o no primera generación y el CSES. Son muy marcados los efectos del tipo de escuela en relación a las trayectorias: tanto para la primera generación como para la que no lo es. La escuela de procedencia muestra una incidencia muy marcada en el ritmo de avance ya que en el caso de las escuelas con CSES alto los resultados positivos son muy similares tanto para la primera generación como para la que no lo es. Sin

embargo, hay que destacar que de las escuelas con CSES alto proviene solo el 18% de los que son de primera generación.

4. Conclusiones

Las investigaciones respecto a los estudiantes que trabajan, su vínculo con los desempeños académicos y con los fenómenos del rezago y del abandono muestran que no hay acuerdo en los resultados: el trabajo durante los estudios no necesariamente afecta en forma negativa el desempeño académico, sino que depende de numerosas variables (Guzmán, 2017). Algunas investigaciones sostienen que, si el trabajo de los estudiantes no se vincula con su carrera, la relación entre las horas trabajadas y el rendimiento académico es negativa. Otras, en cambio muestran que trabajar durante los estudios universitarios -cualquiera sea el tipo de tarea que se desarrolle- significará para el estudiante la oportunidad de adquirir no sólo competencias, conocimientos y habilidades técnicas sino también actitudes y hábitos (Pacífico y otros, 2016). Por último, hay investigaciones que arrojan datos que muestren que ambas cuestiones no están asociadas.

En la población analizada el trabajo incide sobre el ritmo de avance de los estudiantes. Sin embargo, también se muestra que hay otras dimensiones de la vida social que tienen efectos sobre las trayectorias académicas. Diversos trabajos (Ezcurra, 2011; Choy 2001), concluyen que los estudiantes de menores recursos y de primera generación tienen más probabilidades de padecer a la vez, otros factores condicionantes de sus trayectorias académicas. Este conjunto de factores convergentes constituye un “estatus de desventaja”, debido a que, cuanto más presencia poseen, generan más riesgo de rezago y abandono. Según cómo se combinen estos componentes cambian las probabilidades de avanzar o no en los estudios superiores.

En los estudiantes de la FCE se observa un mejor ritmo de avance entre las mujeres, aunque no se trata de una diferencia marcada. Este dato coincide con lo que plantea la CEPAL (2009) que, en términos de avances en materia de acceso y permanencia a la educación, las niñas y mujeres jóvenes registran un mejor desempeño educativo, que se contrarresta con las fuertes inequidades que se originan posteriormente en la inserción laboral. El Informe OCDE 2012 muestra que, en Argentina, las mujeres tienen mejores rendimientos académicos y superan numéricamente a los varones en titulación en estudios superiores.

En cuanto a las escuelas de procedencia se evidencia que poseen una fuerte influencia sobre la población estudiada y esta situación también se vincula con los resultados que obtienen los estudiantes de primera generación.

Por último, cabe destacarse que la influencia de la escuela de procedencia también opera en el caso de la modalidad elegida. En el caso de la población analizada, los ingresantes que provienen de escuelas con orientación hacia las ciencias económicas parecieran estar en mejores condiciones que aquellos que provienen de otras modalidades en tanto los conocimientos previos les han permitido un mejor desempeño.

En síntesis, los ingresantes que trabajan, que son varones, que son primera generación, cuyas escuelas poseen un CSES bajo y que no provienen de escuelas con modalidad afín a las ciencias económicas, se encuentran en una situación de vulnerabilidad que posiblemente

requiera la puesta en marcha de acciones estratégicas por parte de la universidad para que puedan finalizar sus estudios. El reconocimiento de las variables que intervienen en la simultaneidad estudios superiores y trabajo obstaculizando el desempeño académico de los estudiantes es un insumo valioso al momento de diseñar políticas universitarias para mitigar el abandono.

Referencias

Cabrera, A.; La Nasa, S. (2002). Camino a la universidad. Tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. El caso de Estados Unidos. En nuevas miradas sobre la universidad. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Argentina.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Autor.

Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: postsecondary acces, persistence and attainment*. Washington: National Center for Education Statistics.

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.

Guzmán, C. (2017). Debates y tendencias del empleo estudiantil en México, VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral.

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, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Nicastro S. y Greco, B.(2009). Entre trayectorias. Rosario: Homo Sapiens

OCDE (2012). Education at a Glance 2012. OCDE Indicators. Recuperado en www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28

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.

Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3° época, año 6, N° 2, Unam-anies, México.



NIVELATORIOS: ESTRATEGIA PARA MITIGAR DESERCIÓN ACADÉMICA PRECOZ

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

Arrieta Matos, Luisa Fernanda
Universidad Simón Bolívar, Colombia
luisaarrieta@gmail.com

Mercado Peñaloza, Mabel Helena
Universidad Simón Bolívar, Colombia
mmercado17@unisimonbolivar.edu.co

Resumen. En Colombia, toda Institución de Educación Superior [IES], conoce el estado académico con el cual ingresan los estudiantes a primer semestre gracias al examen de Estado SABER 11 el cual "...es requisito para ingresar a los programas de pregrado..." (Ley 1324 del Congreso de la Republica de Colombia. (2009). Este examen es diseñado y administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación⁹⁸[ICFES] y a partir de los resultados de este examen, se pueden definir estrategias de acompañamiento para evitar la deserción académica precoz. Acorde con lo anterior, la Universidad Simón Bolívar ha establecido unos lineamientos para el fortalecer las competencias de lectura y matemáticas de los estudiantes quienes ingresan en primer semestre. Dentro de estos lineamientos están los cursos nivelatorios que han sido implementados para que los estudiantes puedan recibir refuerzos en dichas competencias antes del inicio las actividades académicas reglamentarias y poder superar con mayor facilidad las dificultades académicas con las cuales ingresan. Estos refuerzos se siguen realizando durante todo el primer semestre. El requisito para que los estudiantes participen en estos cursos es haber obtenido un puntaje igual o inferior a 60 puntos en las pruebas de lectura crítica y matemáticas. En el proceso de nivelatorios se manejan **3 etapas:** **1.** Curso intensivo de 20 horas antes de iniciar el calendario académico programado, **2.** Curso básico: refuerzos semanales desde el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y el área de Ciencias exactas. **3.** Medición de impacto con respecto a rendimiento académico en cursos afines asignados en primer semestre. Con el ejercicio realizado desde el periodo académico 2018-1 se ha logrado obtener una muestra de los estudiantes con puntajes por debajo o igual a 60 quienes realizaron los cursos nivelatorios, frente a quienes no lo hicieron

⁹⁸ El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación conocido por la sigla **ICFES** la cual fue tomada del antiguo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior es el encargado de administrar y diseñar los exámenes de Estado en Colombia. Esta transformación fue legalizada través de la Ley 1324 el Congreso de la República de Colombia.

y se ha podido evidenciar un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en los cursos afines. Es importante recalcar que la estrategia aún no es obligatoria para los estudiantes, sin embargo, se ofrece como una de las alternativas de acompañamiento académico desde primer a último semestre con la finalidad de aumentar el índice de permanencia académica con calidad en la Universidad.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción académica Precoz, Estrategias, Nivelatorios, Rendimiento académico.

1. Introducción

La deserción estudiantil es un problema que afecta a todos los países del mundo y Colombia no es la excepción. Esta problemática muestra la educación superior como un sistema ineficiente ya que al no lograr retener a los estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior [IES] se retrasa la formación del capital humano de calidad del país (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE]. 2014, Observatorio de Educación Superior de Medellín. [ODES], 2017).

En nuestro país la deserción está definida como aquel estado en el que un estudiante deja de matricularse por dos o más períodos académicos consecutivos del programa académico al cual ingresó y no está graduado o retirado por razones disciplinarias. Esta situación puede darse de manera voluntaria o forzosa. (Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior, [SPADIES] sf). El abandono de los estudios de una IES puede deberse a varios factores: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. En cuanto a las causas asociadas a factores académicos las investigaciones realizadas por Ministerio de Educación Nacional [MEN] en Colombia han podido mostrar que las bajas competencias académicas con las que ingresan los estudiantes a las IES afectan de manera significativa el desempeño académico de los estudiantes e influye en la deserción estudiantil. (CEDE, 2014; Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2015).

En Colombia, uno de los requisitos que debe cumplir un estudiante al terminar el último año escolar, es presentar el examen de Estado de la educación media Saber 11° y entre sus objetivos están el comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes y proporcionar información pertinente sobre dichas competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior. Igualmente, los resultados de este examen permiten a las IES tener información para el diseño de programas de nivelación académica de los estudiantes que son admitidos en los distintos programas y prevenir la deserción estudiantil (MEN, 2010). Las competencias evaluadas en estos exámenes son Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y ciudadanas, Ciencias naturales e inglés. Como se dijo anteriormente se ha identificado que existe una relación entre los bajos resultados en estas pruebas y la deserción estudiantil (CEDE, 2014).

Tomando como referencia lo anterior, la IES en Colombia, deben enfrentarse a un problema complejo, el bajo desempeño académico con el que ingresan los estudiantes en las competencias genéricas y en especial en lectura y matemáticas. Es así como, se deben implementar estrategias necesarias que permitan mitigar el abandono precoz de los estudiantes por estas razones.

Autores como Avendaño, García, Chávez, Guzmán & Cerqueda (2017) exponen lo complejo y difícil que es iniciar la vida universitaria para un estudiante y es por esta razón que las universidades deberían ofrecer los apoyos necesarios para que los nuevos estudiantes puedan cumplir la meta de graduarse como un profesional con altas competencias. Dentro de las estrategias que pueden implementarse, están las que permiten al estudiante nivelarse en aquellas temáticas en las cuales tienen dificultades con el fin de fortalecer sus conocimientos y les garantice un buen desempeño académico una vez que inicia su plan de estudio en el programa elegido; y en especial en aquellos cursos que de una u otra forma son considerados básicos para el aprendizaje. Dentro de estas estrategias se encuentran los cursos nivelatorios, los cuales se han identificado como una estrategia importante para la retención de los estudiantes (MEN, 2008). Estos cursos consisten en una serie de actividades académicas organizadas en un periodo de tiempo antes del inicio del proceso formal de formación en educación superior y tienen como propósito ofrecerles a los estudiantes la oportunidad “nivelar” los conceptos básicos que se requieren para cursar las asignaturas del plan de estudio. (Duarte, Rodríguez & López 2014; Castelao, Pereira, & Fonte, 2014)

La Universidad Simón Bolívar ha implementado los cursos nivelatorios de matemáticas y lectura para fortalecer las competencias básicas en matemáticas y lectura de sus estudiantes y de esta manera, puedan enfrentar con mayor facilidad las asignaturas transversales en los distintos programas académicos que se ofrecen en la Institución en el primer y segundo semestre.

Los cursos nivelatorios contienen un componente académico de las competencias, mencionadas; además de un componente de acompañamiento psicológico orientado hacia la construcción de un proyecto de vida con lo que se busca abordar de manera integral el proceso académico universitario para permitir al estudiante una adecuada adaptación a este nuevo ciclo de la vida. Lo anterior se propone en coherencia con la teoría de Tinto el cual considera que los objetivos personales en pro a la decisión de retiro o permanencia están permeados desde los atributos individuales, el nivel de cualificación anterior al ingreso, los atributos familiares, la capacidad económica, el estado de salud de la persona, así mismo en cuanto a lo institucional influye en que el estudiante permanezca; los métodos de enseñanza, el apoyo institucional y financiero, la existencia de espacios propicios para la integración académica y social en la universidad. (Tinto, 1989 citado por MEN, 2009)

2. CURSO NIVELATORIO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

2.1. Definición: El curso nivelatorio se define como el conjunto actividades académicas en temas que permiten nivelar conocimientos y fortalecer las competencias de los estudiantes que ingresan en primer semestre a cualquiera de los programas académicos de la Universidad. Está dirigido a aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes igual o inferior a 60 puntos en la prueba de estado Saber 11 en Matemáticas y Lectura crítica.

En la estrategia de Curso Nivelatorio se manejan 3 etapas:

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

Etapas

ETAPA 1: CURSO NIVELATORIO INTENSIVO:

1.1 Organización del curso:

El curso nivelatorio intensivo se programa durante las dos semanas previas al inicio del periodo académico vigente, como una actividad de inducción a la vida universitaria. Se consideran tres (3) fases:

Fase 1: Caracterización de estudiantes y convocatoria:

Durante el proceso de admisión de cada período académico, los resultados de las Pruebas Saber 11 son solicitados a los estudiantes que aspiran ingresar a por primera vez a la Universidad. Estos resultados son ingresados al sistema de información institucional. Este insumo permite el análisis de dichos resultados de los estudiantes matriculados en primer semestre y se logra identificar quienes tienen puntaje igual o inferior a 60 puntos en Matemáticas y Lectura crítica. Una vez obtenida la información los estudiantes son citados para que realicen el curso nivelatorio de 20 horas dos semanas antes del inicio de las actividades académicas. Es posible que un estudiante sea citado a los dos cursos de acuerdo a los resultados obtenidos.

Fase 2: Diagnóstico y estrategia de aprendizaje:

Los profesores de los cursos nivelatorios de Lectura crítica y Matemáticas realizan un diagnóstico inicial el primer día para identificar las dificultades con las que llegan los estudiantes y darles prioridad a estos temas en el desarrollo de las actividades del nivelatorio. Se aplica un diagnóstico final para remitir a los estudiantes a los diferentes servicios de apoyo académico disponibles en la Universidad.

Fase 3: Acompañamiento Psicológico educativo:

Desde el Programa Institucional de Excelencia Académica PIEA el cual articula las estrategias para la permanencia y graduación se implementan talleres tales como habilidades académicas, comprensión lectora y organización de tiempo etc., con el objetivo de proporcionar herramientas claves para la adaptación a la vida universitaria. Igualmente se socializan todos los servicios de apoyo académico y psicosocial que tienen la universidad para fortalecer la permanencia con calidad

ETAPA 2: CURSO BÁSICO SEMESTRAL:

La Universidad Simón Bolívar con el fin de fortalecer las competencias transversales de los estudiantes cuenta con el Centro de Apoyo al Desempeño Académico (CADA) este centro está constituido por el por el Centro de Apoyo a las Matemáticas y la Física (CAMFI) y Centro de Análisis y Producción de Textos (APT) y el Centro de Apoyo a la Biología y la Química (CABIQUI). Estos centros ofrecen una serie de cursos, talleres y asesorías para que los estudiantes puedan reforzar los temas en los cuales tienen dificultades para mejorar su desempeño académico.

Dentro de los servicios ofertados por CAMFI y APT están el curso básico el cual se desarrolla durante todo el semestre académico, talleres de refuerzo, tutorías académicas, y monitorías. De igual manera, la Universidad cuenta en los planes de estudio de los diferentes programas académicos con el curso de Crecimiento Intragrupal, el cual, busca un acompañamiento socioafectivo al estudiante para brindarles herramientas para su desempeño exitoso en las diferentes situaciones de su proceso de formación universitario.

ETAPA 3: MEDICIÓN DE IMPACTO:

Una vez culminado el periodo académico se hace un análisis del impacto los nivelatorios con relación a los cursos afines desarrollados en el primer semestre de los distintos programas académicos.

Cada uno de los programas académicos ofertados por la universidad, en sus primeros semestres, tienen cursos en el área de formación de lectura y matemáticas con los cuales se mide el impacto de los nivelatorios, a través de una comparación sencilla, entre el desempeño de los estudiantes quienes asistieron y quienes no, por curso afín.

Para el período 2018 1 se analiza el total de los estudiantes quienes ingresan a primer semestre con puntaje por debajo de 60 puntos en la competencia de matemáticas en la prueba Saber 11, solo para las Facultades de Administración y Negocios y la de Ingeniería, cuyos datos quedan expresados en la siguiente tabla:

Tabla Nro 1: Competencia de matemáticas: Nro de estudiantes esperados vs Asistentes

PROGRAMAS	Total Esperados	Total asistentes	% asistencia	N° buen rendimiento	%
Administración de Empresas	67	25	37%	22	88%
Técnico en Publicidad	3	3	100%	3	100%
Comercio y Negocios	19	14	74%	12	86%
Contaduría Pública	51	22	43%	19	86%
Ingeniería de Mercados	2	0	0%		
Ingeniería de Sistemas	49	35	71%	33	94%
Ingeniería Industrial	50	20	40%	19	95%
Ingeniería Multimedia	2	0	0%		
Total general	244	120	49%	108	90%

De acuerdo a los resultados de impacto obtenido, solo ciento veinte (120), lo cual corresponde al 49% de los estudiantes esperados asistieron de manera voluntaria al nivelatorio de matemáticas, y el ciento ocho (108) que corresponde al 90% de los mismos demostraron buen desempeño en el curso afín de matemáticas, además de mostrar una mayor seguridad al momento de abordar los temas en el curso además de mostrar una mayor participación; de acuerdo con lo expresado por los profesores de los cursos.

Para el caso de la competencia de Lectura, tenemos los siguientes datos almacenados en la siguiente tabla:

Tabla Nro 2: Competencia de Lectura: Nro de estudiantes esperados vs Asistentes

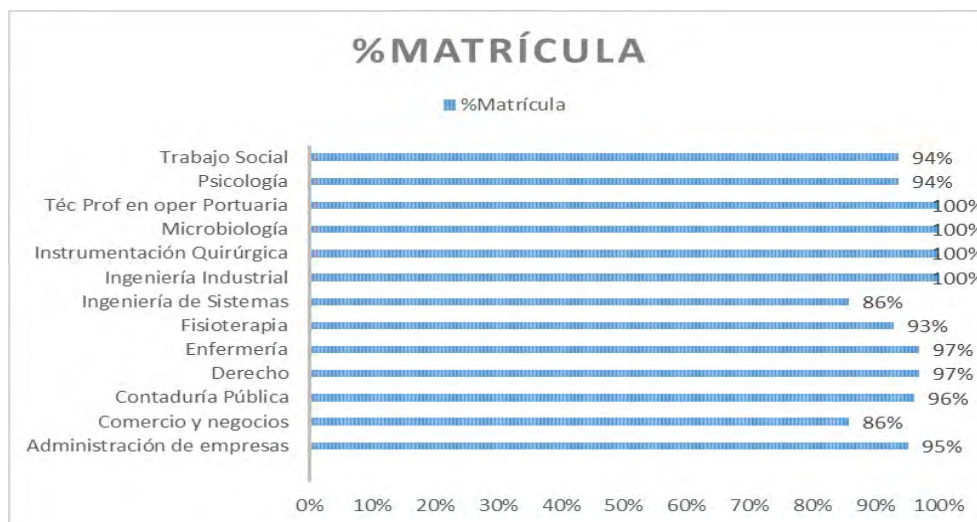
PROGRAMAS	Total general	Total asistentes	% asistencia	N° Buen rendimiento	%
Administración de Empresas	69	21	30%	18	86%
Comercio y Negocios Internacionales	16	7	44%	7	100%
Contaduría Pública	53	27	51%	24	89%
Derecho	140	33	24%	30	91%
Enfermería	99	67	68%	60	90%
Fisioterapia	87	56	64%	50	89%
Instrumentación Quirúrgica	45	29	64%	25	86%
Microbiología	26	22	85%	20	91%
Técnica Profesional en operación Portuaria	1	1	100%	1	100%
Psicología	114	32	28%	30	94%
Trabajo Social	39	16	41%	14	88%
Total general	689	311	45%	279	90%

En la tabla se muestran los programas quienes tienen curso afín en primer semestre con la competencia, para poder realizar el estudio de impacto, por lo cual, la facultad de ingeniería no está incluida, ya que su curso afín está en segundo semestre.

De acuerdo a los datos de la tabla, se puede notar que de seiscientos ochenta y nueve estudiantes (689) quienes tienen puntaje en la competencia de Lectura o español por debajo de 60 puntos en la prueba saber 11, asisten treientos once (311), el 45% de los esperados, de los cuales, doscientos setenta y nueve de ellos (90%) logra tener un buen rendimiento en el curso afín de lectura.

Desde dicho análisis realizado al final del semestre, se evidencia que el 90% de los estudiantes asistentes, lograron un buen desempeño en el curso afín, sin embargo, dentro de la población total de estudiantes quienes ingresan a la universidad, solo el 47% participan en los nivelatorios, debido que aún no es obligatorio.

De igual manera se tiene que para el 2018-2 se matricularon el 95% de los estudiantes quienes realizaron nivelatorios, en el siguiente semestre académico, aumentando el índice de permanencia y disminuyendo el de deserción precoz, y de esta manera, mostrando la efectividad del proceso de acompañamiento temprano al estudiante frente al fenómeno del abandono o deserción, tal y como se describe en la siguiente gráfica:



Grafica Nro 1: Porcentaje de matrículas de los estudiantes a 20182

En la tabla se describe el detalle cuantitativo de los estudiantes quienes continúan a segundo semestre, en los diferentes programas:

Tabla Nro 3: Porcentaje de estudiantes asistentes a nivelatorios vs matriculados 20182

PROGRAMAS	Asistentes nivelatorios	Matrícula 20182	%Matrícula
Administración de Empresas	21	20	95%
Comercio y Negocios Internacionales	7	6	86%
Contaduría Pública	27	26	96%
Derecho	33	32	97%
Enfermería	67	65	97%
Fisioterapia	56	52	93%
Ingeniería de Sistemas	35	30	86%
Ingeniería Industrial	20	20	100%
Instrumentación Quirúrgica	29	29	100%
Microbiología	22	22	100%
Técnica Profesional en operación Portuaria	1	1	100%
Psicología	32	30	94%
Trabajo Social	16	15	94%
Total general	366	348	95%

Desde esta experiencia, el PIEA institucional, logra hacer un seguimiento más dirigido con los estudiantes desde el momento que ingresan y logran instruir a los estudiantes para conocer las alternativas de matrículas de los siguientes semestres y mejorar la adaptación a la vida universitaria, en aras de potencializar las habilidades y conocimiento de los estudiantes desde el inicio.

3. Conclusiones

La estrategia de los nivelatorios como herramienta para mitigar la deserción precoz en la Universidad Simón Bolívar, es eficaz frente a la importancia del acompañamiento temprano a los estudiantes quienes ingresan con bajos puntajes académicos en las áreas de Lectura crítica y matemáticas, logrando mejorar el índice de permanencia académica con calidad, debido que obtienen resultados óptimos en los cursos afines, además, presentan menos dificultades en su adaptación en la vida universitaria. De esta manera, la atención a los estudiantes desde el inicio de su proceso de formación universitario, es una estrategia de vital importancia, para la motivación de los estudiantes para potencializar sus habilidades para lograr el éxito estudiantil. Dentro de los aspectos por mejorar, se considerará la obligatoriedad del curso dentro del proceso inicial de formación, para mejorar la calidad educativa y el fortalecimiento de la capacidad institucional frene al acompañamiento y seguimiento académico en pro a la disminución de la deserción.

Referencias Bibliográficas

- Avendaño Martínez, J., García Ramírez, M., Chavez Solano, L., Guzmán Chávez, L., & Cerqueda, Á. (2017). *Curso de inducción como primer paso para abatir la deserción de los estudiantes de la facultad de enfermería y obstetricia de la UABJO*. Obtenido de Congresos CLABES. Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1597/2335>
- Castelao, P., Pereira, R., & Fonte, P. (2014). *Políticas Nacionales y Gestión Institucional. El problema del abandono estudiantil y la dirección universitaria*. Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94.
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. Universidad de los Andes. (2014). *Determinantes de la deserción*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Duarte, O., Rodríguez, G., & López, C. (2014). *Curso piloto intensivo de nivelación en matemáticas para admitidos a programas de Ingeniería en la Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1572.pdf>.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2009). *Ley 1324 del 13 de julio de 2009*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Posters

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* (Primera Edición ed.). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto N° 869. Examen de Estado de la Educación Media*. Bogotá: ICFES. SABER 11°.

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.

Observatorio de Educación Superior de Medellín. ODES. (2017). *Deserción en la educación superior*. Medellín.

Organización para la Cooperación y Desarrollo de la Educación. OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior. [SPADIES] (sf). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-254707.html>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EL CASO DE AUTOGESTIÓN: TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE VINCULADO CON LA CREACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Marcia Espinoza Díaz

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
marcia.espinoza04@inacapmail.cl

Evelyn Martínez Stenger

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
emarti@inacap.cl

Cindy Navarrete Seguel

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
cindy.navarrete@inacapmail.cl

Resumen: El trabajo presenta la intervención realizada con foco en el rediseño instruccional de una asignatura transversal de la línea Formación para la Empleabilidad, que aborda dos competencias sello promovidas por la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, consideradas claves para el involucramiento inicial de los nuevos estudiantes. Cátedra inserta en el primer semestre de la mayoría de las mallas curriculares de cada carrera, orientada al desarrollo de competencias iniciales para el aprendizaje y favorecedoras de la inserción académica, como son el compromiso y autogestión. Se escoge esta asignatura como un mecanismo curricular que se puede articular con otra acción denominada Taller Inicial para nuevos estudiantes, por promover las mismas competencias, enmarcándose dentro de la línea de vinculación temprana del Proyecto Engagement trabajado en sede durante los años 2017 y 2018. Se abordó a través del uso de estrategias de Trabajo Colaborativo (TC) entre académicos que dictan la asignatura, generando productos como un manual del ramo, estrategias didácticas, materiales de apoyo e instrumentos de evaluación; con el objetivo de armonizar las prácticas pedagógicas en relación con el logro de los aprendizajes esperados para la asignatura. Este esfuerzo colaborativo se basa en la idea, de que los docentes deben vivenciar su compromiso, reflejando en su trabajo la motivación e involucramiento que poseen; pues sólo de esta forma los estudiantes pueden dar sentido a la conducta del docente, para hacerla propia y participar activamente de la vida académica mejorando su progresión. El desempeño del cuerpo docente es un pilar fundamental para el desarrollo del involucramiento académico, a su vez el TC permite potenciar la construcción de conocimientos, análisis y desarrollo de prácticas en pro de la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La línea de las

actividades desarrolladas se sustenta en el aprendizaje activo y colaborativo, que considera como producto final, una revista académica que contenga los principales aprendizajes de la asignatura. Se organiza un equipo mentor de académicos comprometidos con el diseño de actividades, material e instrumentos de evaluación, beneficiando así la gestión docente. Conjuntamente, se generan instancias en las cuales los académicos pueden retroalimentar el diseño y reflexionar críticamente en torno a él, favoreciendo su participación activa en la co-construcción del conocimiento, fundamento del TC. Las percepciones de los docentes en torno al trabajo desarrollado, aluden a que esta nueva estructura de trabajo es necesaria para obtener reciprocidad en relación al aporte individual, lo que facilita la organización y el funcionamiento del equipo. El trabajo desarrollado durante el semestre por los académicos, si bien incide en su compromiso con la gestión de los aprendizajes relacionados, no es tan claro en cuanto a los indicadores académicos relacionados con la permanencia en la institución, se observa una diferencia positiva en notas y asistencia entre los estudiantes que participan del taller inicial y cursan la asignatura para los años 2017 y 2018 (nota promedio 5,5 y asistencia promedio 81%); al compararlos con quienes cursan la asignatura sin asistir al taller inicial (nota promedio 4,7 con una asistencia del 69%); al parecer la metodología de trabajo incorporada por los académicos el año 2018 no afecta los indicadores académicos escogidos.

Descriptor o Palabras Clave: Trabajo Colaborativo Académico, Comunidad de Aprendizaje, Progresión Académica, Educación Superior, Involucramiento Académico.

1. Introducción

Actualmente el rol del docente ha cambiado en relación con el protagonismo en el aula, además el desarrollo de metodologías de clases orientadas a la innovación y prácticas docentes activas debe responder a las características distintivas de las nuevas generaciones estudiantiles. Este cambio, ha revolucionado la concepción tradicional desarrollada sobre cómo se constituye la vida universitaria; en este sentido, la institución utiliza el modelo constructivista, que permite poner en práctica el aprendizaje de los estudiantes, vivenciarlo y hacerlo propio; además, atiende a la diversidad del alumnado para alcanzar los procesos de enseñanza-aprendizaje esperados, puesto que, por medio de la asimilación y acomodación de la información cada estudiante construye el conocimiento (Cetin-Dindar, 2016).

En educación superior, se ha evidenciado la alta deserción académica de los estudiantes por múltiples factores; la Universidad Tecnológica de Chile INACAP Sede Concepción Talcahuano tiene una tasa de deserción del 29,7% según últimos indicadores. Otras investigaciones, postulan que los estudiantes deciden abandonar o permanecer según resultados inmediatos obtenidos, es por ello, que se debe adoptar una o múltiples medidas de integración académica (Mora, 2014). Se considera la asignatura nivelatoria de Autogestión, como importante de incluir en este trabajo, por las temáticas que aborda; autoconocimiento, motivación, proyección de vida, estrategias de aprendizaje y gestión del tiempo; promotoras de las competencias genéricas sello de autogestión y compromiso.

El logro de los aprendizajes esperados declarados en la asignatura, requiere de un trabajo coordinado y contextualizado considerando el perfil de ingreso de los estudiantes, si además

se considera que estas competencias son básicas para el involucramiento académico, se torna necesario hacer una revisión y reestructuración del material instruccional elaborado como recurso base de la asignatura, favoreciendo así el logro de los objetivos propuestos. Además, desde esta perspectiva, surge la necesidad de generar trabajo académico conjunto, puesto que la construcción de aprendizajes es social, se aprende de forma más eficaz en contextos colaborativos (Carretero, 1997). Lo que permite aunar conceptos, estrategias, metodologías, actividades y resultados con respecto a la gestión de clases; propiciando actividades innovadoras, que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero también respondiendo a la satisfacción, el compromiso y el involucramiento del docente, tanto con la institución, como con sus pares y estudiantes. En este sentido, el engagement académico del cual se desprende esta propuesta, considera que el involucramiento ha de ser más bien un modelo para la construcción de una nueva cultura académica, facilitando el desarrollo de comunidades de aprendizaje para la institución (Perkmann et al., 2013). Por lo tanto, para cumplir con este propósito es menester potenciar el TC entre docentes, el que constituye un sistema integrado que invita a la construcción conjunta valorando las individualidades de cada docente en cuanto a sus competencias, para unificarse en el logro de objetivos planteados consensuadamente (Martin, 2009).

Durante mucho tiempo se ha concebido el TC como una estrategia de aprendizaje puramente centrada en los estudiantes, exigiendo que ellos lo desplieguen como competencia necesaria para su desarrollo académico y futuro laboral; esta acción también debe reflejarse en los docentes, que no sea un trabajo colaborativo implícito, sino que posea una estructura que pueda ser visible para los estudiantes, reafirmando el aprendizaje observacional. Si el estudiante observa, percibe y hace consciente el modelo operante en sus docentes, se convierte en un potente facilitador para adaptarse y arraigar esta estrategia a sus propios paradigmas académicos y laborales.

De acuerdo con esta concepción, resulta necesario instaurar una estructura de trabajo colaborativo docente, que favorezca la creación de comunidades académicas para vivenciar un ambiente de socialización, reflexión, participación activa y retroalimentación de la gestión académica, que propicie el apoyo entre docentes; pues de esta forma es posible nutrirse con innovaciones, pero además, potenciar desde la propia experiencia, la obtención de parte de los estudiantes, sobre competencias establecidas en su perfil de egreso que se favorezcan su adaptación y progresión académica. (Del Valle, Vergara, Cobo, Pérez & Díaz, 2016).

2. Contexto institucional

La institución tiene como misión formar personas con valores y competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad. Para este propósito se ha favorecido el modelo de formación basado en competencias (Aprendizaje Basado en Competencias, ABC), estableciendo explícitamente las competencias que debe desarrollar cada estudiante durante su proceso formativo, incorporando cuatro competencias genéricas definidas como sello de la formación institucional; Autogestión, Compromiso, Capacidad emprendedora y Dominio de

especialidad. Por otra parte, el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) institucional, establece como uno de sus cuatro pilares el foco en el alumno. (Documento Institucional, 2018).

Esta institución cuenta con un sistema integrado que posee tres niveles de formación profesional; el Centro de Formación Técnica (CFT), Instituto Profesional (IP) y Universidad (UTC); con jornadas diurnas y vespertinas. Cuenta con ocho áreas académicas y 42 carreras. El diseño curricular institucional considera para todos sus programas de estudio tres líneas formativas; especialidad, ciencias básicas y la línea de formación para la empleabilidad, esta estructura contribuye a la formación integral de los estudiantes.

La línea de formación para la empleabilidad se constituye de once asignaturas distribuidas en distintos semestres y con diversos niveles de desarrollo de competencias asociadas, en esta línea una de las asignaturas iniciales es Autogestión, la cual tiene por objetivo potenciar habilidades y competencias de ingreso necesarias para la adaptación a la vida académica, pero que, además, se proyectan a la vida laboral. Las competencias genéricas determinadas para esta asignatura son compromiso y autogestión. Compromiso, consiste en que el estudiante “asuma tareas y responsabilidades con calidad, considerando el impacto de sus decisiones, oportunidades de mejora y necesidades de su entorno laboral” (Documento institucional, 2018); y Autogestión implica que el estudiante debe “gestionar tareas de aprendizaje para responder a metas o acciones de tipo académico y profesional encomendadas movilizándolo sus recursos personales” (Documento institucional, 2018).

La elección de esta asignatura para la intervención realizada obedece inicialmente a que trabaja las mismas competencias que se promueven en el Taller Inicial definido como actividad de bienvenida para estudiantes nuevos a cargo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, que dentro del Proyecto sede Engagement se pretenden articular como instancias favorecedoras de la vinculación temprana. Por otra parte, la asignatura es dictada por 21 docentes, que en años anteriores han trabajado principalmente de manera individual, sin poner en común las actividades que desarrollarían en sus cátedras a pesar de que el descriptor de la asignatura es el mismo para todos. La esencia de la asignatura estimula la implementación de un modelo de trabajo que unifique aspectos de la labor académica como: la negociación, diálogo, reciprocidad, responsabilidad, compromiso y relaciones sociales (Gros, 2005). El propósito de esta intervención es favorecer el desarrollo de las competencias indicadas, pues con esto se podría generar una mejor vinculación inicial del estudiante, coordinando instancias curriculares y extra curriculares que afecten el compromiso con su desarrollo profesional y personal, observar una visión alineada de parte de la institución y de sus académicos podría tener efectos positivos en el sentido de pertenencia de los nuevos estudiantes.

3. Implementación

El equipo de investigadores procede a reestructurar el manual auto instruccional existente, con el objeto modelar la conformación de equipos de trabajo y asegurar que las actividades propuestas aseguren los aprendizajes esperados declarados en la asignatura. Cabe señalar, que luego el material es socializado con todos los docentes de la asignatura, incorporando sus sugerencias antes del inicio de las clases. Posteriormente se conforma de manera voluntaria

un equipo mentor, comprometido con el diseño de actividades, materiales e instrumentos de evaluación que permitan favorecer la gestión de los académicos involucrados en impartir la asignatura. Específicamente se entregan guías de actividades, matrices de aprendizaje, material audiovisual, situaciones e instrumentos de evaluación pertinentes y necesarios para las actividades de cada clase. La reestructuración de la asignatura se da en un espacio de reflexión docente que observa críticamente su quehacer, con el fin de proponer una nueva forma de trabajo en la que se prioricen actividades basadas en el Aprendizaje Activo, Vinculado y Colaborativo (AAVC), favoreciendo la reflexión y el pensamiento crítico para anclar los contenidos emergentes desde los aprendizajes esperados. Esto permite facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo alinear las prácticas pedagógicas en relación al logro de los objetivos definidos para la cátedra. Este hecho marca un hito en la estructuración del trabajo colaborativo, puesto que los docentes de la asignatura forman parte del proceso, realizando, sugerencias, propuestas, innovaciones, etc.

Como resultado de las reuniones de trabajo colaborativo académico y la interacción continua durante el semestre otoño 2018; se llega al consenso respecto de la actividad final para los alumnos, se solicita la elaboración de una Revista Académica, que evidencie el proceso vivido por cada grupo de estudiantes en relación con los contenidos y experiencias de la asignatura y de su primer semestre en educación superior. Así todas las acciones guiadas por el equipo mentor y aportes de otros docentes; se orientan a facilitar el desarrollo de este producto, considerando los aprendizajes esperados e incentivando la reflexión de parte de los estudiantes, para reflejar sus propios testimonios, anécdotas, experiencias vividas y contenidos en la revista.

Cabe mencionar que, durante el desarrollo de esta actividad, se abordan explícitamente las competencias genéricas propiciadas por la asignatura, las que además son claves para el engagement académico. Todo lo anterior bajo el alero del trabajo colaborativo docente y estudiantil.

Paralelamente el equipo mentor, proporcionó al cuerpo docente una matriz de retroalimentación general que buscaba recoger las percepciones, observaciones y oportunidades de mejora para cada clase. Esta matriz, valora la individualidad de los docentes; pues cada uno puede agregar su sello personal y profesional para el desarrollo de sus clases, de acuerdo al contexto y la diversidad del alumnado; puesto que, los materiales facilitados son más bien una guía para la gestión de cada clase, siempre resguardando el espacio para compartir en la comunidad de aprendizaje.

Un aspecto central del TC es la retroalimentación, para potenciarla entre los académicos se lleva a cabo una reunión final de evaluación que tiene por objetivo conocer las percepciones globales de los docentes, en relación con el trabajo ejecutado, el material utilizado, las experiencias en el desarrollo de éste, así como también sus impresiones en cuanto a la incorporación de estrategias de TC para desarrollar sus clases durante el semestre otoño 2018.

Para finalizar la experiencia, se organiza una ceremonia de premiación que busca reconocer a los estudiantes por su trabajo y a los académicos por mediar la actividad desarrollada en pro del objetivo inicialmente planteado. Se destacan las mejores revistas académicas por

categoría; compromiso, creatividad, innovación, contenidos y área de especialidad. Se exponen los trabajos en la sede para dar a conocer a la comunidad educativa el producto desarrollado por los estudiantes de primer año y las impresiones que les quedan luego de un semestre en educación superior.

4. Resultados

Los resultados de este trabajo se dividen en dos ámbitos, por una parte, evaluar los efectos del TC entre académicos y por otra conocer los resultados académicos de los estudiantes que cursaron la asignatura los años 2017 y 2018, para develar si la estrategia tiene efecto en estos indicadores.

Las percepciones obtenidas mediante la retroalimentación entregada por los docentes de la asignatura, se han enmarcado en tres categorías: Utilidad del material entregado, aplicación del material y construcción de mejora.

Con respecto a la utilidad del material entregado, los docentes han señalado que:

“Los materiales enviados fueron de fácil comprensión. Presentaciones de gran ayuda utilizada y orientadora. Las actividades son coherentes con los aprendizajes esperados. Para los estudiantes de jornada vespertina, se ajustan los tiempos, sobre todo en lo que se refiera a actividades que deben desarrollar productos”. (docente 1, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

“El material entregado estaba muy bien elaborado, es comprensible para la realización de las actividades y es pertinente para los aprendizajes esperados. Por otro lado, la disposición del equipo docente que ha colaborado en este proceso ha sido permanente, siempre dispuestas a ayudar y eso se agradece”. (docente 2, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

A partir de los comentarios, es posible identificar que los docentes consideran útil el material proporcionado, además, son capaces de atender a la diversidad de su aula, de adaptarse a las actividades y necesidades de sus estudiantes. Valoran la disposición del equipo mentor, en atender a sus pares académicos. Esta acción da cuenta de que el TC es, además, un proceso dialogado, consensuado, de comunicación asertiva y de motivación (Pérez, Bustamante y Maldonado, 2007).

La categoría de aplicación del material, pretende evidenciar si los docentes trasladaron a su gestión de aula, los materiales (actividades, instrumentos, entre otros elementos), proporcionados por el equipo a cargo.

“El material entregado se utiliza, tan solo con modificaciones específicas al requerimiento de cada curso”. (docente 3, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

“Se utilizó el material asignado, si debo adaptar cada unidad especialmente el trabajo Grupal al tratarse de un grupo muy pequeño en sala y con una asistencia muy irregular (existen alumnos que se ausentan por más de dos semanas seguidas) lo cual ha afectado la continuidad de los contenidos, sumado a los lunes que han sido festivos han provocado que me encuentre más atrasado que las otras secciones. Por lo cual he decidido tomar a todo el curso como un solo grupo para ir enfrentando cada una de las tareas”. (docente 4, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

Las declaraciones de los docentes revelan que emplean la reestructuración, y al igual que en la categoría anterior, surge el compromiso de atender a la diversidad de los estudiantes, pero además se agrega el factor de la resolución de problemas, el docente es capaz de utilizar nuevas estrategias para atender a las distintas situaciones o contextos en el que está inserto. De acuerdo al contexto educativo y la diversidad del aula se potencian las reelaboraciones cognoscitivas de la práctica docente y estas experiencias narradas por los académicos, permiten formar estrategias de trabajo para todo el equipo, siempre y cuando las percepciones sean dialogadas y construidas desde los acuerdos y consensos (Gurevich, 2003).

Finalmente, la última categoría construcción de mejora, apela a que los docentes revelen sus propias impresiones, creencias, sugerencias, perspectivas con respecto al proceso.

“En general cada uno de los contenidos están muy bien desarrollado, de fácil aplicabilidad. Sugiero poder adicionar otras formas de comunicación entre académicos, en general son muy generosos los docentes de Autogestión, y cada vez que he solicitado información o material me ha llegado, pero particularmente he tenido problemas con mi mail institucional, por lo cual no tengo claridad de haber recibido todas las instrucciones o todo el material de apoyo”. (docente 5, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

“Vuelvo a insistir en la realización periódica de reuniones en las cuales podamos consensuar experiencias y establecer revisiones del material. Además, se pueden incorporar actividades de otros colegas, pues podrían contribuir a la mejora de la asignatura”. (docente 6, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

De acuerdo a esto, los docentes califican a sus pares como generosos, y sugieren nuevas formas de comunicación entre académicos, establecer reuniones para contribuir con experiencias y materiales. El TC permite argumentar opiniones y puntos de vista, facilitando el trabajo con el otro, puesto que evalúa su quehacer y el quehacer del otro, para revalorizar su propia perspectiva (Orellana, 1999).

A raíz, de las percepciones entregadas por los profesores, se pudo identificar que agradecen la disposición de los docentes mentores; valoran y evalúan positivamente el material que se les facilita. Por otro lado, gestionan sus propios recursos en pro del contexto de su aula; y finalmente, coinciden en la necesidad de un canal de comunicación periódico. Los resultados dan cuenta de la toma de conciencia desarrollada por los docentes respecto del beneficio del TC y la adopción de estas nuevas estrategias, que junto con valorar el sentido de comunidad resaltan los aportes individuales propiciando la interdependencia positiva, clave en el TC, en beneficio de la gestión conjunta hacia el aprendizaje.

En relación a los resultados de la asignatura, al finalizar la intervención no se evidencia variación significativa en notas y asistencia en la asignatura entre los años 2017 y 2018. Pero al comparar los estudiantes que cursan la asignatura y asisten o no al taller inicial, esta diferencia sí aparece, valores reflejados en la Tabla 1.

Tabla 1: Promedio de notas y asistencia estudiantes que cursan Autogestión los años 2017 y 2018 en relación a su participación en Taller Inicial

Año	Promedio notas estudiantes que cursan Autogestión y asisten a Taller Inicial.	Promedio asistencia estudiantes que cursan Autogestión y asisten a Taller Inicial.	Promedio notas estudiantes que cursan Autogestión y No asisten a Taller Inicial.	Promedio asistencia estudiantes que cursan Autogestión y No asisten a Taller Inicial.
2017	5.5	81%	4.7	69%
2018	5.5	82,5	4.5	69%

Los datos muestran que sólo la asistencia tubo una mayor variación luego de intervenir la asignatura el año 2018, lo que sí está claro es que si se articula con taller inicial tiene un efecto positivo para ambos años, el TC no genera efecto diferenciados en notas, pero si en asistencia.

Respecto de la retención, considerada como matricula efectiva el segundo semestre de cada año, los datos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2: Promedio de notas y asistencia estudiantes que cursan Autogestión los años 2017 y 2018 en relación a su participación en Taller Inicial

Año	Nº Estudiantes que cursan Autogestión y no asisten a Taller inicial	% retención para segundo semestre	Nº Estudiantes que cursan autogestión u No asisten a taller inicial	% retención para segundo semestre
2017	1045	88%	810	93%
2018	866	83%	875	92,8%

Según los datos obtenidos, se puede visualizar que la articulación de instancias curriculares y extra curriculares orientadas a favorecer las competencias que promueven el compromiso de los estudiantes con su formación académica, profesional y personal si tendrían un efecto en su decisión de permanecer en la institución.

5. Conclusiones

Si nos enfocamos en el objetivo inicial de este trabajo, referido a la articulación de mecanismos curriculares y extra curriculares que pudiesen favorecer la vinculación temprana, podemos indicar que se ha demostrado que los estudiantes que participan de un mayor número de instancias tienden a permanecer en la institución. Es entonces, labor institucional alinear los objetivos y actividades iniciales para que promuevan exactamente lo que los estudiantes requieren para establecer claramente sus metas, recursos y obstáculos a vencer para obtener los resultados esperados y lograr así un mayor sentido de pertenencia respecto de su Institución de Educación Superior.

La experiencia desarrollada en base a estructura de trabajo colaborativo en la asignatura inicial de la Línea de Formación para la Empleabilidad, que permitió bosquejar un modelo de trabajo académico para INACAP; sistematizar las instancias de colaboración como hitos durante el periodo académico, estableciendo en primer lugar reuniones iniciales cada semestre, con el

objeto de analizar la cátedra, incluir experiencias e innovaciones de clases sustentadas bajo el aprendizaje activo.

Si bien el trabajo colaborativo docente diseñado e implementado para la asignatura, es una instancia que aporta a la gestión de clase de cada docente, aún no es posible determinar el efecto o impacto directo en los estudiantes, por lo que se espera proyectar una segunda investigación-acción “TC y disminución del abandono”, en la que se pueda analizar los resultados de los estudiantes, midiendo compromiso, involucramiento, asistencia a clases, calificaciones y percepciones de cada uno.

Formar un equipo mentor por asignatura que gestione la planificación, actividades, materiales e instrumentos necesarios, es un aspecto valorado positivamente por los académicos. Propiciar el diálogo y la retroalimentación continua del equipo, realizar reuniones periódicas con docentes para analizar el funcionamiento de las actividades, gestión de clases y valorar el trabajo que se realiza, compartir sentimientos, emociones y experiencias, genera sentido de pertenencia en los académicos, lo que eventualmente puede ser transferido a los estudiantes.

Si el trabajo colaborativo se instala como una co-construcción en las prácticas docentes y se transfiere al proceso de enseñanza aprendizaje, es posible que este incida en la adaptación, progresión y retención académica de los estudiantes. Debido que, el docente ya no tendrá la necesidad de generar material para su clase, sino que más bien el foco estará centrado en generar vínculo con ellos, competencias y aprendizajes concretos para su formación. Aliviando la carga del docente, es posible mejorar su desempeño docente, trasladando su quehacer pedagógico netamente en ser un mediador y facilitador del aprendizaje.

Referencias

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? México. Ed. Progreso

Cetin-Dindar, A. (2016). Student Motivation in Constructivist Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(2), 233-247. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1399a>

Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V. & Díaz, A. (noviembre de 2016). Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011-2015. VI CLABES. Simposio llevado a cabo el congreso de Conferencias Latinoamericanas Sobre Abandono En La Educación Superior, Quito, Ecuador.

Documento institucional. (junio de 2018). Sistema de Apoyo a la progresión. Recuperado de <https://www.inacap.cl/tportalvp/intranet-alumnos/direccion-de-asuntos-estudiantiles/direccion-de-asuntos-estudiantiles/talleres->

Gros, B. (2005). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. In *Universidad de Barcelona*. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.

Posters

Gurevich, R. (2003). Aproximación al estudio de los territorios y los ambientes. Argentina: Diploma Superior.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.

Mora, L. F. M. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.

Orellana, A. (1999). Aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://www.equiposinergia.com/boll0-aprendizaje20colaborativo.php>

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.

Pérez de M.I, Bustamante, S. y Maldonado, M. (2007). Aprendizaje en equipo y coaching en educación. Una experiencia Innovadora. Publicación en extenso en Memoria del VII Reunión nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

CONSTRUCCIÓN DE MODELO DE DESERCIÓN PARA LA ADECUADA ASIGNACIÓN A PROGRAMAS DE APOYO ESTUDIANTIL.

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

Claudia Cifuentes Donald
María José González Clares
Universidad Tecnológica de Chile Inacap, Chile
ccifuentesd@inacap.cl

Resumen. La deserción es una problemática de suma importancia para las instituciones de educación superior. Existen diversos motivos por los que un alumno abandona un plan de estudios, pudiendo ser este abandono voluntario o involuntario (Himmel, 2002) y siendo sus razones asociadas a diversos tipos de factores (académicos, vocacionales, económicos y/o motivacionales). A partir de lo anterior, las instituciones de educación deben enfrentar el desafío de diseñar estrategias para apoyar a sus estudiantes respecto a la adecuada progresión académica de éstos. En este contexto, el siguiente trabajo describe el proceso de construcción de un modelo de deserción desarrollado por una institución chilena destinado a asignar a diferentes a estudiantes con mayores probabilidades de abandonar sus estudios a un programa de apoyo académico. Para esto se consideraron distintas dimensiones que incluyen características que podrían estar relacionadas con la decisión de desertar. Entre estas características se encuentran variables socioeconómicas; de su comportamiento académico previo; características institucionales, y otras características propias del alumno e información sociodemográfica. Se construyó un modelo de regresión logística a partir de la información de los alumnos nuevos que ingresan a la institución, a quienes se midió una serie de atributos a través de su matrícula, información de beneficios y una encuesta de alumnos nuevos aplicada a quienes ingresan a la institución. En cuanto a los resultados obtenidos, se observó que la deserción se encuentra asociada a los siguientes atributos de los estudiantes: Género, situación laboral, estudios previos, beneficios socioeconómicos, resultados en evaluaciones diagnósticas de matemáticas y anticipación en la inscripción a la institución. Esta información permite no sólo conocer el riesgo de desertar de los estudiantes sino identificar qué factores y en qué medida inciden en este fenómeno, generándose de esta manera insumos para tomar acciones más enfocadas y dirigidas para mejorar la retención de los estudiantes.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción, Progresión Académica, Regresión Logística.

1. Introducción

El Sistema Integrado INACAP es la instrucción de educación superior más grande en Chile, cuenta con más de 122.000 estudiantes, tiene 26 sedes a lo largo del país donde ofrece programas de estudio en su Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional y Universidad tanto en jornada diurna como vespertina. Esta Institución representa alrededor del 10% de la matrícula total del país. Adicionalmente, sus tres instituciones son no selectivas lo que conlleva a que, según estadísticas internas de la entidad, la mayoría de los estudiantes de primer año son la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior. Como ha sido ampliamente estudiado en la literatura esto va de la mano con la condición socioeconómica familiar, tratándose de alumnos provenientes de estratos medios, medios-bajos y bajos. Por lo anterior cobran vital importancia los esfuerzos que la Institución pueda realizar entorno al estudio y análisis de la deserción abarcando los distintos factores que intervienen en ella.

A la deserción se le ha vinculado con factores vocacionales, socioeconómicos, de habilidades y desde la perspectiva de política pública, especialmente con el acceso al financiamiento, lo que puede ser especialmente relevante en países menos desarrollados como Chile (Barrios, 2013). Mediante el presente estudio se busca encontrar qué factores están relacionados con la deserción voluntaria de los alumnos nuevos del Sistema Integrado INACAP durante el primer semestre de su plan de estudios. Para esto se considerarán distintas dimensiones que incluyen características que podrían estar relacionadas con la decisión de los alumnos de desertar.

Entre estas características se encuentran variables socioeconómicas como su nivel socioeconómico, la adjudicación de beneficios socioeconómicos como becas tanto internas como externas o créditos; de su comportamiento académico previo como sus notas de enseñanza media y sus puntajes en las pruebas de selección universitaria y los resultados en una prueba diagnóstica aplicada por la institución; características institucionales, como la jornada en que asiste y la anticipación con la que el estudiante realizó su matrícula.

Como se mencionó anteriormente, es de gran importancia que las instituciones de educación superior realicen los esfuerzos necesarios para que los estudiantes se mantengan en sus programas de estudio y finalicen con éxito su paso por la educación superior. El modelo propuesto pretende definir de manera eficiente cuáles son las características de mayor riesgo, para así identificar a los estudiantes que debieran ser intervenidos con apoyo adicional, ya sea por la vía de tutorías (tutor-docente) o por la vía de las mentorías (mentor-alumno).

2. Metodología y datos

Mediante el uso de modelos estadísticos se busca poder estimar la incidencia de los distintos factores en la deserción de primer semestre, a su vez se quiere encontrar un modelo que pueda identificar quienes son los estudiantes que tienen más chances de desertar voluntariamente de su programa de estudios. Dada la naturaleza dicotómica del fenómeno de la deserción se utiliza la distribución logística para el ajuste, escogida por dos razones principales. Primero, desde el punto de vista matemático es una función extremadamente flexible y fácil de usar e

interpretar, es importante en este sentido considerar modelos parsimoniosos (Hosmer & Lemeshow, 2002), que faciliten su operacionalización y la gestión institucional. En segundo lugar sus parámetros proporcionan la base para estimaciones con efectos significativos (Cox and Snell 1981).

Se consideró para este análisis que los alumnos desertores son quienes no se matriculan en la institución el segundo semestre de su programa de estudios, de manera que la variable respuesta *deserción* es binaria. Debido a lo anterior, es natural realizar las estimaciones utilizando modelos lineales generalizados con familia binomial, es decir, un modelo de regresión logística. Posteriormente, se utilizó el método de selección de variables forward donde se fueron agregando una a una las variables al modelo, de forma que se escogió aquellas que entregaran más información para la estimación de la *deserción*.

En cuanto a la información utilizada para este estudio, la institución dispone de registros de la cohorte 2016 de sus estudiantes recopilada de distintas fuentes, como su matrícula, becas y beneficios y una encuesta de alumnos nuevos aplicada a los estudiantes cuando ingresan a la institución. Además, se cuenta con los resultados de una serie de pruebas diagnósticas aplicadas a los estudiantes antes de comenzar las clases, lo que permite conocer más sobre el nivel de conocimientos con el que ingresan los alumnos.

Se consideraron para los ajustes variables asociadas a becas y beneficios que los estudiantes poseen debido a la composición de los alumnos de la institución, quienes se encuentran en su mayoría en los niveles socioeconómicos más bajos, y de acuerdo a lo observado por Barrios (2011) el apoyo financiero es un factor significativo en la deserción de los estudiantes de educación superior. Además, de la encuesta de caracterización aplicada al ingresar se obtuvo información asociada a sus características sociodemográficas que permiten conocer mejor el perfil de los estudiantes, de ella se utilizaron variables como la situación laboral, jefatura de hogar e información de educación previa. Se ha abordado en la literatura la relación que existe entre la deserción y la situación laboral de los estudiantes, en la institución esto se vuelve de vital relevancia dada la alta proporción de estudiantes que trabajan y estudian. Darolia (2014) en su estudio observó que si bien no se distinguen diferencias en cuanto a los promedios de los estudiantes, si hay diferencias en la progresión de los estudiantes que trabajan a tiempo completo.

Dado que se trata de una institución no selectiva, las matrículas de primer año se efectúan con varios meses de anticipación. Se construyó una variable que cuenta los días de antelación con los que el estudiante realiza su matrícula como indicador de vocación, debido a que existe la hipótesis de que quienes se inscriben más tardíamente lo hacen pues descartaron otras opciones, por ejemplo el ingreso a instituciones tradicionales vía el Sistema Único de Admisión (SUA) que existe en Chile para dichos establecimientos. De la misma forma, como una porción importante de los alumnos no proviene directamente de la enseñanza secundaria y no rinde las pruebas de ingreso mediante el SUA, se utilizan las pruebas diagnósticas aplicadas por la institución.

3. Resultados

Se realizó un análisis de las características de los alumnos que ingresaron el año 2016 al Sistema Integrado INACAP donde se observó una mayor proporción de alumnos en el Centro de Formación Técnica en comparación a quienes ingresaron al Instituto Profesional y la Universidad. Además, se tiene un menor porcentaje de mujeres, siendo éstas el 31%; en contraste con la proporción de hombres que alcanza el 69%. También se evidencia que el 55% de los estudiantes nuevos tiene 21 años o menos y aquellos con más de 25 años representan cerca del 20%. Por otra parte, se observa que los alumnos provienen de hogares donde los padres no alcanzan la educación superior en un 70%.

La deserción total en el primer semestre corresponde a 5.114 alumnos de los 31.035 incluidos en la base de datos, representando un 16,47% de los alumnos.

Tabla 1. Resumen exploratorio de las variables estudiadas vs deserción.

Variable	Categoría	No deserta	Deserta	% Población	Sin información
Sexo	Hombre	82,1%	17,9%	68,6%	0
	Mujer	86,6%	13,4%	31,4%	
Trabaja	Si	80,4%	19,6%	48,5%	0
	No	86,4%	13,6%	51,5%	
Beneficios	Si	88,9%	11,1%	59,6%	0
	No	75,6%	24,4%	40,4%	
NSE	Bajo	81,2%	18,8%	14,6%	6038
	Medio Bajo	84,8%	15,2%	37,2%	
	Medio	88,6%	11,4%	19,5%	
	Medio Alto	89,5%	10,5%	6,9%	
	Alto	88,7%	11,3%	2,3%	
Jefe de hogar	Si	77,3%	22,7%	13,3%	0
	No	84,5%	15,5%	86,7%	
Hijos	Si	78,4%	21,6%	15,9%	0
	No	84,5%	15,5%	84,1%	
Estudios previos	Si	84,9%	15,1%	26,2%	0
	No	83,0%	17,0%	73,8%	
Edad	Menor o igual a 18 años	89,7%	10,3%	9,5%	1

Posters

	Entre 18 y 21 años	84,7%	15,3%	55,2%	
	Entre 21 y 25 años	80,9%	19,1%	19,6%	
	Mayor de 25 años	78,8%	21,2%	15,7%	
Años Egreso Enseñanza Media	Año anterior	84,5%	15,5%	41,3%	18
	Hace dos años	84,6%	15,4%	17,8%	
	Hace más de dos años	82,0%	18,0%	40,8%	
Anticipación Matrícula	-	68,0	60,1	-	0
Prueba diagnóstico Matemáticas	-	59,8	51,9	-	736

Como se observa en la tabla anterior, los estudiantes de la institución presentan un perfil distinto al de las instituciones de Educación Superior en Chile. Se observa una menor proporción de mujeres matriculadas en la institución, representando el 31% de la matrícula de alumnos nuevos, pero siendo ellas el grupo con menor deserción de primer semestre.

Una gran proporción de los estudiantes son mayores de 25 años, junto con esto más de la mitad de los estudiantes de INACAP no proviene directamente de la Enseñanza Media, aumentando la proporción de deserción en quienes egresaron de la educación media hace más de dos años.

Como se comentó previamente, más de la mitad de los alumnos proviene de los estratos medio, medio-bajo y bajo y a su vez, son primera generación en ingresar a la Educación Superior.

Por otra parte, 3 de cada 5 estudiantes tiene algún tipo de beneficio socioeconómico observándose que la deserción de los últimos es menor que la proporción en el grupo que no posee apoyos económicos.

Se observa que 1 de cada 2 de los estudiantes estudia y trabaja al mismo tiempo, también que cerca del 16% de los alumnos que ingresan por primera vez a la institución tiene al menos un hijo y un 13% reporta ser jefe de hogar. Ambos grupos presentan una mayor deserción que quienes no tienen hijos o no son jefes de hogar lo que podría indicar que existe una incidencia de éste tipo de responsabilidades en la progresión académica de los estudiantes.

Con respecto a la anticipación con la que se matriculan en su programa de estudios, se ve que quienes desertan se matriculan en promedio una semana después que quienes se mantienen en la institución, por otra parte los resultados en la Evaluación diagnóstica de matemáticas

aplicada a los alumnos antes de ingresar evidencian resultados 8 puntos mayores en el grupo de estudiantes que no deserta el primer semestre de su programa de estudios.

Luego, mediante una regresión logística, se estimó un modelo que contiene variables que se encuentran a continuación.

Tabla 2. Resultado Modelo de Regresión Logística.

Variable	B	Error estándar	Sign.	Exp(B)	95% I.C.	
					Inferior	Superior
Anticipación Matrícula	-0,006	0,000	0,000***	0,994	0,993	0,995
Prueba Diagnóstico Matemáticas	-0,023	0,001	0,000***	0,977	0,976	0,979
Género: Femenino	-0,439	0,038	0,000***	0,644	0,598	0,694
Beneficios socioeconómicos: Si tiene	-0,824	0,033	0,000***	0,439	0,411	0,468
Situación laboral: No trabaja	-0,348	0,033	0,000***	0,706	0,662	0,754
Estudios previos: No tiene	0,158	0,040	0,000***	1,171	1,083	1,267

*** = $p < 0,01$; ** = $p < 0,05$; * = $p < 0,1$.

Tras la selección de variables y los parámetros estimados se puede observar que las variables más influyentes en la deserción de los estudiantes son las observadas en la Tabla 2. De ella se observa que las mujeres tienen un 36% menos chances de desertar que los hombres. Además, el tener beneficios significa la mitad de chances de abandonar que quienes no cuentan con ellos, esto indicaría que el factor económico está fuertemente relacionado con la decisión de los alumnos nuevos de desertar. Además, hay un factor académico importante que indica que los alumnos con buenos resultados previos a ingresar al Sistema Integrado INACAP tienen una menor chance de abandonar su plan de estudios, asociado a sus resultados en la evaluación diagnóstica. Asimismo, los alumnos trabajadores tienen una mayor probabilidad de desertar, lo mismo ocurre para quienes ingresan por primera vez a la educación superior.

Adicionalmente, tal como lo señala Northern Virginia Community College (2014), aquellos estudiantes que se registran de manera tardía presentan peor rendimiento académico, considerando como indicadores de esto último tanto los promedios obtenidos semestralmente por los estudiantes como sus niveles de permanencia en las instituciones.

Finalmente, al estudiar los resultados del modelo se tiene una curva ROC del 71%, en cuanto a la varianza explicada por el modelo construido se observó un R cuadrado de Nagelkerke del 12%. Esto se observa debido a que la variable de interés, deserción de primer semestre, es un fenómeno en el que no sólo inciden factores medidos al ingreso a la institución sino que es un fenómeno influenciado también por la experiencia del estudiante en la institución, ya sea a través de su experiencia dentro del aula como fuera de ella.

5. Conclusión y Discusión

Finalmente, se entiende como fundamental comprender la relevancia de los distintos factores que intervienen en la deserción estudiantil. El modelo entrega a la institución información relevante para el apoyo a los estudiantes que ingresan por primera vez a Inacap y que permite que las distintas unidades puedan realizar gestiones orientadas a cada uno de los perfiles de los estudiantes de acuerdo a su riesgo.

El modelo estimado, si bien plantea que las variables académicas previas son relevantes, evidencia que aquellas de carácter económico tienen un mayor impacto en la deserción estudiantil.

En la misma línea, se observa además que la situación de estudiante trabajador empeora las condiciones de abandono en estudios superiores, convirtiéndose en otra variable que destaca como relevante en la deserción de primer semestre.

También llama la atención cómo al aumentar la anticipación en la matrícula disminuye la probabilidad de que el estudiante abandone su programa de estudios. Esto sumaría un factor vocacional asociado también a la decisión de desertar, lo que podría indicar la necesidad de apoyos en esta línea a aquellos que se integran tardíamente a Inacap.

Si bien se observa que la varianza explicada por el modelo es relativamente baja, esto sucede debido a que se utilizan sólo variables de ingreso para medir un fenómeno más extenso. La finalidad de este modelo en particular es servir de insumo para la gestión institucional pues permite priorizar esfuerzos, especialmente en la focalización de la entrega de beneficios y la derivación temprana a dispositivos de apoyo a los estudiantes de primer semestre. De esta manera, se aplicó el modelo a todos los estudiantes nuevos matriculados en el primer semestre de 2017 durante su primera semana en la institución, aquellos con mayores probabilidades de deserción de acuerdo a sus características de ingreso se seleccionan con el objetivo de ser derivados a apoyos del tipo tutorías (tutor-docente) y a mentorías (mentor-estudiante), específicamente al 30% del alumnado que presenta una mayor probabilidad de deserción.

Por otra parte, será de interés indagar cómo el modelo estimado y sus variables permitirán identificar al estudiante desertor de primer semestre en el año 2017, aun cuando éstos tengan alguna intervención.

Además es importante realizar nuevos modelos considerando variables medidas durante el paso del estudiante en la institución pues como ha sido abordado en la literatura, la labor de profesores, personal de la sede y la relación con sus pares tiene un impacto en el rendimiento y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Entre otros, se debe considerar su progresión académica vista desde su rendimiento y asistencia, la participación en actividades académicas y extracurriculares, el engagement del estudiante con la institución y la satisfacción que el alumno reporte en diversos ámbitos pues son factores que construyen su experiencia como estudiante.

4. Referencias

Barrios, A. F. (2011). Deserción universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, 9(14), 59-72.

Posters

Bernal, Luzmelia. "Programas De Apoyo Socioeconómicos Como Buena Práctica Para Reducir El Abandono Estudiantil." Congresos CLABES [En línea], 0 (2014): s. p. Web. 16 Jul. 2018

Chen, R., & DesJardins, S. L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in higher education*, 49(1), 1-18.

Cox, D.R. and Snell, E. J., (1989), *Analysis of Binary Data*. Second edition. Chapman & Hall, London

Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38-50.

Gómez C., D. (2016). Articulación Educación Media Técnica y Formación Tecnológica. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1427>

Nagel, P. C. (1992). *The lees of Virginia: Seven generations of an american family*. New York: Oxford University Press.

Hosmer Jr, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (Vol. 398). John Wiley & Sons.

James, G., Witten, D., & Hastie, T. (2014). *An Introduction to Statistical Learning: With Applications in R*.

Rey, R., Steren, B., Diconca, B., & Davoglio, T. (2017). Propensión al Abandono y Procesos Motivacionales. Un Estudio Comparado PUCRS – UDELAR. Congresos CLABES.

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

Torres de D., M. A., Piñero de V., M., Padilla, C. A., Torres de R. C., Sarache, y Noguera L., S. (2000). Aproximación a un enfoque metodológico para la evaluación curricular. Venezuela. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

EL USO DE GADGETS Y WIDGETS COMO APOYO PARA DISMINUIR EL REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

GRANADOS MATA, Manuel Eduardo
Universidad de Guanajuato – México.
egranados@ugto.mx

TREJO ROCHA, José Luis Isidro
Universidad de Guanajuato – México.
jltrejo04@ugto.mx

IBARRA RODRÍGUEZ, Ma. Eugenia
Universidad de Guanajuato – México.
maruibarra@ugto.mx

Resumen. En la actualidad los procesos y formas de comunicación de nuestros estudiantes han cambiado de tal manera que ahora se muestran más cómodos detrás de una computadora, tableta o teléfono inteligente. Como profesores, muchas veces nos quedamos rezagados en habilidades cuando de tecnología se trata. Las competencias necesarias para que el docente pueda enfrentar los nuevos retos y participar activamente en todo proceso son sobre todo actitudinales y procedimentales. Se necesita apertura frente al cambio, romper paradigmas, aceptar nuevos retos, “desaprender” y “reaprender”; una postura crítica e inteligente para aplicar en la vida profesional las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics) de acuerdo con las necesidades y requerimientos de cada carrera y materia, en particular. Este trabajo se centra en estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao perteneciente a la Universidad de Guanajuato, donde se detectó que varios de ellos mostraban un rezago educativo importante, desconociendo de forma documentada los factores que incidían en este hecho. Se aplicó una primera encuesta que evidenció varias causas, en su mayoría de índole personal como enfermedad, problemas personales e inclusive por no tener acceso a medios de transporte para llegar al centro educativo. En el desarrollo del trabajo se aplicó el uso de Gadgets y Widgets para optimizar, complementar y compartir las sesiones presenciales que se viven en el aula para aquellos alumnos que por alguna razón no hayan podido asistir a la escuela, Se tomó como grupo de referencia a los alumnos del grupo “A”, durante el semestre enero-junio de 2018. La encuesta de inicio entre los estudiantes, identificó que el 95% hace uso de APP’S, además que el 90% de ellos afirmó tener un dispositivo móvil y con acceso a internet; lo cual utilizamos como herramientas base para diseñar contenidos, reglas de uso y

seguimiento específicos, que favorecieran la información, comunicación y socialización del grupo por medio de la *wedget*. Se pensó en la utilización de la APP *Nearpod* en la cual se transmitió el contenido de clase a través de una sesión en vivo y los alumnos pudieran seguirla de manera remota e inclusive interactuar con sus compañeros. Finalizando el semestre se realizó un comparativo con otros grupos que no implementaron la estrategia; los resultados obtenidos en el desempeño académico de los estudiantes resultaron favorables para el grupo de estudio lo que se tradujo en un menor índice de rezago.

Descriptoros o Palabras Clave: Rezago, Widgets, Inclusión, Aprendizaje

1. Introducción

A pesar de lo común que resulta el tema del fracaso escolar masivo, sigue siendo uno de los problemas más preocupantes en los diferentes niveles educativos; este fenómeno que se da cada vez con más frecuencia en América Latina. Por eso nos dimos a la tarea de empezar por estudiar en la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, la situación de rezago, en específico en la materia de Español II, donde el ausentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y la deserción escolar, son desencadenantes y motivadores del fracaso escolar del centro educativo y su proyecto curricular. Todo lo anterior, viene a constatar no sólo el consenso al que se ha llegado por parte de especialistas sobre la necesidad e importancia que tienen dichos estudios, sino que se han convertido en materia de controversia teórica y empírica. Cabe destacar que La Educación Media Superior (EMS) de México se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es requisito para cursar la educación superior. También se utilizan los conceptos de Preparatoria o Bachillerato para denominar este nivel educativo y son equivalentes a los utilizados en otros países, como preuniversitario o secundaria superior.

En este estudio nos centramos en la utilización de la tecnología para implementar estrategias que favorezcan la disminución del rezago y abandono escolar.

A través de la APP de nombre *Nearpod*, la cual es una herramienta que permite realizar una presentación guiada a través de dispositivos con conexión a internet, con capacidad de incorporar contenidos multimodales e interactuar con la audiencia/estudiantes a través de actividades que permiten el trabajo sincrónico o asincrónico, se pueden crear situaciones de aprendizaje, para estimular la participación de los estudiantes.

Dentro de sus principales ventajas a otras herramientas similares encontramos su alta capacidad de complementar recursos en virtud de enriquecer las situaciones de aprendizaje de los estudiantes a distancia. Ésta, permite la incorporación de recursos provenientes de YouTube, Dropbox, Google Slide, Google drive, PDF, PowerPoint, entre otros. Ahora desde el punto de vista de la integración con Ambientes de Aprendizaje, se destaca la conseguida con Google Classroom, ampliando las posibilidades de articulación.

La aplicación está disponible para ser utilizada en navegadores de cualquier tipo de dispositivo conectado a internet, sin embargo la mejor experiencia para crearlos se encuentra a través de un computador o en celulares y tablet a través de la APP descargable tanto para sistema operativo IOS y Android.

2. Materiales y métodos

El aprendizaje en ambientes virtuales es el producto de una interacción social que, como tal, cuenta con 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 en línea, y del cual depende en gran medida el éxito de las iniciativas.

Se aplicó una encuesta diagnóstica de inicio a una muestra de 245 alumnos de primer semestre de un total de 6 grupos de alumnos del periodo agosto-diciembre 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 usos de la APP'S.

Le encuesta proporcionó los siguientes datos: el 58.47% de los alumnos tienen 16 años; al menos 40.40% pasan más de 7 horas a las semanas en acceso a Web; el mayor acceso lo realizan a Redes Sociales y Navegadores; su mayor dominio de conocimiento en herramientas Web lo aplican a las redes sociales y al Chat. El 95% de los alumnos tienen computadora en casa con acceso a Internet. Al menos del grupo de estudio el 19% señala haber recibido en primer semestre tutoría virtual, además de la curricular y de la de servicio. El 80% del grupo de estudio muestran interés en tomar la clase a distancia en caso de no poder asistir a la sesión presencial.

En la puesta en marcha de las clases virtuales a través de la plataforma gratuita Nearpod se tomó a grupo de segundo "A" como objeto de estudio.

En complemento se requirió de la aplicación de Facebook, la cual es una red social creada con la intención de facilitar las comunicaciones y el intercambio de contenidos entre los participantes. Con objeto de proteger la privacidad de los estudiantes en este último se creó en la modalidad de grupo privado.

En la puesta en marcha de la APP Nearpod se utilizó la organización y estructura de la situación didáctica programada para una sesión presencial o no presencial, las cuales fueron:

- a) Slide: Se puede subir una presentación realizada en PowerPoint de manera previa y editar en nearpod, o de lo contrario crearla directamente desde la aplicación.
- b) Nearpod 3D: Este tipo de contenido viene predeterminado, hay materiales para poder trabajar relacionados con las categorías de lugares geográficos, objetos varios, elementos históricos, elementos ambientales, cuerpo humano, y elementos microscópicos. En la versión de pago estas categorías se amplían.
- c) Sway: Este es un software de la nueva suite de office, disponible en la universidad a través del office 365. Este tipo de contenido se crea en Sway y se puede integrar, de manera natural, al ambiente de la aplicación. Se destaca que en Sway se pueden integrar muchos tipos de formatos de contenidos textos, audiovisuales, interactivos, animaciones, etc.

- d) Field Trip, (Viaje de Realidad Virtual): éste es un tipo de recurso que se puede acompañar de lentes de realidad virtual para celulares, de hecho la misma empresa las entregas en las versiones de pago.
- e) SlideShow: En este apartado puede subir una presentación completa de PowerPoint para que el usuario pueda revisarla desde la misma aplicación a modo de visionado. Ya que se pierde la animación y transiciones que pueda tener la presentación creada en PowerPoint.
- f) Video: Puede incorporar material audiovisual proveniente desde YouTube, de su computador o de los principales repositorios de archivos comerciales (Dropbox, Google Drive, Box, One Drive). El material se puede reproducir directamente en los dispositivos de la audiencia.
- g) Audio: Puede incorporar material de audio proveniente de su equipo personal, o los principales repositorios de archivos al igual que los videos. Una sugerencia en este apartado es incorporar podcast (programas que funcionan como cápsulas de contenido específicos explicados, donde se pueden incorporar ediciones, locución, sonidos de fondos, para estimular el tipo de aprendizaje auditivo así como facilitar la revisión del contenido mientras la audiencia se desplaza.
- h) Pregunta abierta, permite incorporar una pregunta abierta para que los asistentes a la sesión puedan responder a modo de “pregunta de desarrollo “vez que se tienen las respuestas usted como facilitador del proceso puede mostrar algunas respuestas con o sin el nombre de la persona que respondió.
- i) Encuesta, permite incorporar encuestas para sondear percepciones de la audiencia respecto de un tema particular. Una vez ingresadas las respuestas la aplicación muestra un gráfico que resume los resultados para mostrar tendencias.
- j) Quiz, permite incorporar test de una o varias preguntas de selección múltiple cuyos resultados generales pueden ser expuestos a la audiencia una vez terminada la experiencia. Éste término lo determina el docente facilitador, no se consigna un tiempo límite. El estilo es muy similar al logrado con kahoot, pero con un aspecto más formal.
- k) Collaborate, herramienta que funciona como un panel de Lluvia de ideas interactivo, es otra de las herramientas de alto impacto para la audiencia, pues se utilizan estilos de post it donde puede incorporar elementos multiformatos para aportar a un trabajo colaborativo. También requiere para los usuarios de celulares y tablet, haber descargado y seguir la sesión a través de la app. (Android o IOS)
- l) Complete oraciones, Herramienta de alta interacción que permite organizar la comprensión lectora para organizar un concepto, texto, contenido u otros. Se requiere la descarga de la app en celulares.
- m) Test de Memoria, herramienta que permite emparejar conceptos a través de imágenes, recreando los clásicos juegos de memorice. También requiere la descarga de la app en el caso de los celulares.

- n) Actividades online y en tiempo real.
- o) Las opciones revisadas en torno a la incorporación de contenidos, de sitios web y de actividades deben ser creadas con anterioridad a la sesión en línea (seguir de manera sincrónica) o la versión homework (seguir de manera asincrónica).

Después de haber diseñado la sesión se publicaba el código en el grupo de Facebook entre los estudiantes para iniciar el proceso en modo live (sincrónico), donde como facilitador y moderador de los tiempos de la presentación) o modo homework (asincrónico).

3. Resultados y Discusión

Para recopilar los resultados, se utilizó un cuestionario de Google donde se anotaron los comentarios de cada uno de los alumnos para cada sesión on line a través de la APP. Al final del semestre se realizó una encuesta de salida entre una muestra de los alumnos de segundo de todos los grupos con objeto de conocer su opinión sobre el programa de español II llevado en clases regulares acompañados con la APP Nearpod, siendo evidente la mejoría en cuanto a los temas abordados y demostró mejorar la interacción entre los miembros del grupo.

Se pudo ver que cada profesor aplica diferentes acciones para lograr que haya un aprendizaje significativo y una mejor comprensión de los temas expuestos en clase. El Grupo 2°A a diferencia de los otros grupos, afirma que se favoreció la socialización de los temas tanto de manera presencial como a distancia, al mismo tiempo que los alumnos de ese grupo consideran que esas acciones les permitieron mantenerse informados sobre las tareas, dudas, contenidos, actividades.

Dicho estudio mostró la mejora en el desempeño académico, ya que el objetivo básico era implementar estrategias para abatir el índice de deserción y rezago en particular de la materia de español II. Los resultados numéricos a simple vista sólo son unas décimas por encima del resto de los grupos, sin embargo, al hablar de aprovechamiento, consideramos que éstas representan el resultado de muchas estrategias.

4. Conclusiones

Si bien Nearpod ofrece un ambiente virtual de aprendizaje, este no necesariamente tiene que ser en modalidad no presencial, sino que también puede utilizarse para activar a los estudiantes en el desarrollo de actividades de carácter más lúdica gracias a la versatilidad de tipos de contenidos mediante el uso de sus propios dispositivos como lo son sus smartphones, así en vez de distractores los transformamos en una herramienta de apoyo al aprendizaje.

Ir más allá del aula con los alumnos de 2°A a través del uso de la APP Nearpod, permitió optimizar, compartir, comunicar, aprender y maximizar el alcance de los contenidos abiertos para todos; los estudiantes se sienten informados, comunicados, integrados y con conocimiento de la materia y sobretodo que lograron tener un mejor aprendizaje. Su uso puede representar un apoyo directo para la mejora de los aprendizajes y compartir la información no sólo dentro del aula sino fuera de ella. El uso de estas herramientas implica retos que tienen que ver en su mayoría con las competencias y las características que debe tener un ambiente virtual.

Agradecimientos

Para los alumnos de los grupos 2º A,B, C y D del semestre enero-junio de 2018 de la ENMS de Silao por el compromiso en su aprendizaje y la disponibilidad para aprender más allá del aula.

Referencias

Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guash, T. (10 de 2006). Portafolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la Red.

Cabero, A. J. (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: Mc Graw Hill.

De Haro, J. J. (2010). Manual imprescindible de redes sociales para la educación. Madrid: Anaya.

Garrido, A. (06 de 11 de 2013). Edmodo redes sociales para el aula. Recuperado el 8 de 07 de 2014, de http://edmodo.antonio Garrido.es/primeros_pasos_con_edmodo.html

Gavari, S. E. (2006). Estrategias para la observación de la práctica educativa. Barcelona: Universitaria Ramón Areces Recuperado el 07 de 07 de 2014, de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

Nearpod. <https://nearpod.com/>

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

A VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE INOVAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA ESTIMULAR A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Linha Temática 3: Práticas curriculares para a redução do abandono.

Santos, Bettina Steren dos
Rodrigues, Hemini Machado
Homem, Mariangela Pozza
Cardon, Sani Belfer

Rodenbusch, Camila de Barros
Fontella, Caren Rejane de Freitas

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
camila.rodenbusch@acad.pucrs.br

Resumo: O estudo apresenta a visão dos professores, frente ao conceitos de inovação, enfatizando a importância deste conceito ser trabalhado na formação, sendo uma alternativa para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. O estudo tem como problemática: ¿Qual a visão dos professores da Educação Básica sobre inovação e como isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura? Tendo por objetivo analisar a visão dos professores frente ao conceito de inovação e verificar de que forma isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem de estudo de caso, cujos procedimentos de análise do *corpus* seguiram a Análise Textual Discursiva, de acordo com os pressupostos teóricos de Moraes e Galiazzi (2007). O corpus de pesquisa foi construído a partir de entrevistas estruturadas realizadas com cinco professores atuantes na Educação Básica de uma escola privada da rede regular de ensino de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. Por meio da análise das entrevistas, emergiram quatro categorias, envolvendo criatividade, comportamento, profissionalidade e inovação. Para este trabalho, optamos por desenvolver a análise da categoria que refere-se a inovação por entendermos que a partir dela atingiríamos o objetivo proposto. Como resultado identificamos a preocupação dos professores com a forma que a inovação pode contribuir para as mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo. No estudo fica evidente a importância deste conceito ser trabalhado na formação de novos professores, tanto de forma teórica como prática, contribuindo de maneira significativa para o ensino e a aprendizagem, principalmente quando abordado de forma interdisciplinar. A abordagem e inclusão deste conceito em diferentes disciplinas do curso como citado, é uma forma de trabalho diferenciado, a fim de proporcionar o desenvolvimento e a integração dos

estudantes, servindo também como motivação para a permanência dos estudantes na Educação Superior e no curso escolhido.

Palavras-chave: Inovação, Processos Educativos, Educação Básica, Cursos de Licenciatura, Permanência na Educação Superior.

1. INTODUÇÃO

A permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas é uma preocupação presente em nossa sociedade. Sabemos que a Educação vem se constituindo através de diferentes olhares, mas para compreender essa crise devemos, devemos assumir o compromisso de transitar dos dados para a ação. O presente trabalho permite um olhar sobre a permanência dos discentes na Educação Superior, bem como o entendimento do conceito de inovação, que possibilita contribuir para profissionalidade docente.

Percebe-se claramente a relação dos acadêmicos de licenciatura com os diferentes espaços educacionais, frente a isto, temos a dimensão pedagógica, envolvendo professores e estudantes. Vivemos em um momento de dúvidas e incertezas na educação e devemos sacralizar o que temos de melhor: “o ato de pensar e fazer”. Neste cenário, temos o compromisso de envolver e tornar importante o ato de olhar para o outro. Talvez não seja por acaso o abandono dos cursos de licenciatura, é importante admitirmos que o processo que envolve todo este sistema educacional precisa ser revisto. Sistema este que necessita de inovações, respeito e ações criativas. É neste sentido que percebemos a importância de dar voz para os profissionais da Educação Básica.

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 destes estudantes, tanto por questões econômicas e familiares, como pela desmotivação com o curso escolhido, bem como para o mercado de trabalho. Temos visto que consiste em um problema multifatorial, que envolve inúmeros aspectos. Para o adulto jovem, o apoio familiar exerce um papel fundamental nesta transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Neste sentido a família exerce o papel de alicerce e orientação para o estudante sentir-se seguro e prosseguir seus estudos. De acordo com Cabrera, Nora e Castañeda (1992) essa articulação entre os fatores socioeconômicos, de desempenho acadêmico e a predisposição do estudante em permanecer na universidade, estabelecem um modelo causal que incide na estimação de uma relação custo-benefício, investimento-retorno, que é ponderada permanentemente pelo estudante.

Além disto, consideramos as questões psicológicas que o indivíduo constrói ou traz consigo e suas inúmeras relações neste processo. Neste contexto o processo de escolhas, o autoconhecimento e o conhecimento são pré-requisitos para a permanência e para profissionalidade docente. Portanto, faz sentido avançarmos no campo do conhecimento, para novas possibilidades.

Este estudo aborda a visão dos professores frente ao conceito de inovação, enfatizando a importância de ser trabalhado na formação de profissionais diferenciados, sendo uma alternativa para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Apresentando como problemática o seguinte questionamento: Qual a visão dos professores da Educação Básica

sobre inovação e como isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura? Tem como objetivo analisar a visão dos professores frente ao conceito de inovação e verificar de que forma isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Consideramos que se o professor que está atuando na Educação Básica pudesse retornar a sala de aula de sua graduação, certamente poderia contribuir com a sua experiência que hoje demanda um trabalho interdisciplinar para contemplar as necessidades dos seus estudantes e da sua instituição. Em consonância com esta demanda as instituições de Educação Superior devem se preocupar com esta nova expectativa das escolas em relação à formação de novos docentes, preocupando-se em oferecer novas práticas e dinâmicas para os seus estudantes no sentido de abranger os elementos imprescindíveis para escola atual. Como exemplo destacamos as Instituições de Educação Superior que ofertam práticas interdisciplinares, permitindo que os estudantes adquiram certificações adicionais contemplando novos percursos formativos que envolvem mais de uma área, amplificando assim as oportunidades para os discentes e docentes.

2 . REFERENCIAL TEÓRICO

O abandono de acadêmicos da Educação Superior pode ser explicado por diferentes razões, Tavares et al. (2000) destaca alguns motivos para desistência dos acadêmicos, como por exemplo a falta de interesse, desmotivação, dificuldade de enquadramento na universidade, dificuldades de aprendizagem ou falha nos seus métodos de estudo.

Para Tinto (1989 e 1993) a entrada dos estudantes na universidade gera diferentes expectativas e intenções em relação ao curso escolhido e esses fatores podem ser modificados e reformulados ao longo do seu percurso. Estudos que abordam a permanência e o abandono nos cursos da Educação Superior indicam que a maioria ocorrem no primeiro ano de curso. De acordo com Tinto (1989 e 1993) esse fenômeno atinge questões individuais do estudante, como sentimento de incapacidade e fracasso, assim como questões relacionadas à toda organização institucional.

O tema inovação tem sido discutido neste contexto como uma alternativa visando a permanência dos acadêmicos nos cursos. Este tema nos remete a posicionamentos antagônicos no contexto escolar, uma parcela da comunidade escolar compreende a necessidade de mudanças metodológicas no processo de ensino e aprendizagem e outra parte demonstra ceticismo na implementação de novos conceitos. Neste sentido, buscou-se fundamentação em diferentes autores para subsidiar as argumentações necessárias para minimizar a distância entre as variadas instâncias da escola que contemplam os professores, gestores, estudantes e familiares e para iniciar, destacamos a abordagem de inovação que nos pauta segundo Christensen (2012, p. 44):

Para alcançar as metas previstas, eles precisarão das ferramentas e estratégias corretas para entender a maneira de introduzir inovações, apesar de pessoas terem gasto bilhões de dólares colocando computadores nas escolas norte-americanas , pouco efeito teve sobre a maneira pela qual os alunos aprendem. E muitos dos artigos que a fragmentada e marginalmente lucrativa indústria do *software* educacional vem produzindo, tenta realmente atingir os alunos das mesmas formas pelas quais as matérias têm sido ensinadas.

Talvez, a forma como compreendem inovação possa gerar este posicionamento dicotômico entre a comunidade escolar na qual acreditam que os processos inovadores estão diretamente vinculado às novas tecnologias. As mudanças não precisam necessariamente estar vinculadas a compra de *Hardware*, materiais modernos e de última geração. Para inovar precisa de vontade, de desapego às maneiras conservadoras de ensino e estar aberto às práticas que gerem desconforto na busca de uma aprendizagem significativa. Com isto, não estamos desprezando a estrutura moderna de recursos, mas sim um equilíbrio entre aspectos relevantes da tradição educativa com o novo, e para tal podemos citar as reflexões do próprio Christensen (2012) questionando a postura das instituições de ensino que apresentam muitas dificuldades de lidarem com o processo de aprendizagem de forma diferente já que as próprias crianças podem e aprendem de formas diversificadas, alguns podendo adequar-se às conceituações, através de abstração, trabalhadas com dinâmicas usuais como aulas expositivas e outros necessitando um acompanhamento mais próximo utilizando exemplos e vivenciando experiências concretas.

É fundamental, que para ocorrer essas mudanças e ir em busca do processo inovador as partes devem estar conscientes das alterações do cotidiano escolar e abertas para novas experiências, e que de acordo com Carbonell (2002, p. 30) para impulsionar esta prática ele entende que:

A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. Um compromisso que, seguindo um movimento de baixo para cima, orienta-se para a obtenção de uma orientação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e acadêmica do rendimento escolar.

Cabe ressaltar que, infelizmente no Brasil os estudantes são submetidos a prova em relação aos seus rendimentos escolares através de concursos que mensuram a sua qualidade técnica através da cobrança de conceitos e fundamentos sem um real significado que acrescente na vida diária dos estudantes. No entanto é a forma como avaliam a qualidade de ensino, sem preocupação com o processo e sim somente com o resultado. E o nosso desafio é propor como utilizar os processos inovadores na reconstrução da escola, e portanto vamos discorrer aqui sobre o modelo de inovação disruptiva defendida por Christensen (2012) sendo que a inovação é um tema gerador de desconfiança e muitas dúvidas por parte dos gestores, professores, estudantes e familiares no ambiente da escola, e por este motivo a proposta da disrupção tem a resistência da sua implementação por parte das organizações.

A construção deste formato envolve o mapeamento de quatro fatores: sendo o primeiro, pensando nas escolas, referente ao serviço, após a escolha da direção passando pelo ritmo das melhorias e finalizando com o desempenho dos clientes, (CHRISTENSEN, 2012).

Baseados nestes elementos, segundo o autor, as vantagens deste processo de inovação são descritos contemplando o que segue:

As inovações disruptivas fincam raízes em aplicações simples, descomplicadas naquilo que, é um novo plano de concorrência- onde a simples definição do que constitui qualidade, e, portanto, do que significa aperfeiçoamento, é diferente do que qualidade e aperfeiçoamento significam no plano de fundo, (CHRISTENSEN, 2012, p. 27).

Criando assim, competições assimétricas entre as instituições, aumentando o leque de alternativas para os estudantes buscarem novas possibilidades de práticas inovadoras. 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 nos cursos de licenciatura, a importância de práticas curriculares inovadoras e interdisciplinares na sua formação, estabelecendo uma relação direta com a visão dos professores da Educação Básica.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, no entendimento de Richardson (1999), o emprego da abordagem qualitativa possibilita a descrição de um fenômeno na totalidade de sua complexidade, almejando compreensões amplas que abarcam tanto o sujeito quanto o contexto que o circunda.

Dentro desse enfoque, assumimos como tipo de pesquisa o estudo de caso, que tem se tornado uma estratégia muito utilizada quando o objetivo dos pesquisadores é responder "como" e "porque" certos fenômenos ocorrem e quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados, os quais só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (YIN, 2010).

Norteados pelo problema de pesquisa descrito: Qual a visão dos professores da Educação Básica sobre inovação e como isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura? Temos como objetivo: analisar a visão dos professores frente ao conceito de inovação e verificar de que forma isso pode contribuir para permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Participaram deste estudo, professores atuantes na Educação Infantil e Anos do Iniciais Ensino Fundamental, da Educação Básica de uma escola privada da rede regular de ensino de Porto Alegre/RS. Imersos neste cenário, desenvolvemos o trabalho considerando a perspectiva de como a inovação pode contribuir para a docência na Educação Básica e para permanência dos discentes nos cursos de licenciatura.

Para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, que permitissem desenvolver uma resposta subjetiva frente ao direcionamento fornecido. O método de análise utilizado seguiu a perspectiva teórica da Análise Textual Discursiva, em acordo com as propostas de Moraes e Galiazzi (2007). Corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. É composta por um movimento em três ciclos: a unitarização, a categorização e a comunicação do novo emergente.

4. CATEGORIAS ENCONTRADAS

Por meio da análise das entrevistas, identificamos quatro categorias, envolvendo criatividade, comportamento, profissionalidade e inovação. Para este trabalho, optamos por desenvolver a análise da categoria que refere-se a **inovação** por entendermos que a partir dela atingiríamos o objetivo proposto.

Baseado nas premissas apresentadas por Christensen (2012), inovação não depende exclusivamente dos processos tecnológicos e sim de uma mudança de comportamento, estas posições foram percebidas durante a fala dos sujeitos entrevistados na qual consideraram que o novo pode ser atingido através da utilização de novas estratégias, que não podem ter receio do desconhecido e procurar novas maneiras de interação com os seus alunos com metodologias que se aproximem da realidade dos estudantes na perspectiva de uma aprendizagem inovadora. A partir disso ilustramos com as seguintes falas dos entrevistados: para o Sujeito 1 inovação “[...] *é aquilo que é novo [...]*”, já para o Sujeito 2, “*Inovação é buscar algo diferente [...]*”.

Outros fatores que contemplam estas ideias iniciais defendidas pelo autor aparecem na preocupação dos professores em lidar com as modificações que possam ocorrer no dia a dia com a implantação das novas propostas e de que maneira poderiam lidar com as variáveis que surgem durante o processo.

Um dos aspectos descritos pelos sujeitos participantes nos apresentou a necessidade de uma busca constante de novas práticas, e que, a permanente reflexão sobre estes processos permitirá que estas iniciativas possam se incorporar no dia a dia da escola e que de acordo com Carbonell (2002, p. 24) utiliza uma metáfora do quebra cabeça para clarear estas angústias das mudanças e resistências as mesmas caracterizado da seguinte maneira:

A mudança é como um quebra-cabeça acabado. Se falta uma peça, o conjunto se ressentente. Por isso, tem de ser abordada de modo sistêmico, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda a instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta.

Nas palavras de uma professora entrevistada, referiu-se a necessidade das mudanças realmente fazer as diferenças, que as implementações do novo modifiquem e transformem o ambiente e que a partir destas propostas os benefícios das alterações possam aparecer.

Não só isto, mas se faz necessário que os indivíduos envolvidos devem estar predispostos a receber e interagir com o novo, se envolvendo e aplicando as novidades e desta forma aumentar os repertórios de mediação com os estudantes. Destacando que muitas teorias no campo educativo foram desenvolvidas em um contexto histórico diferente do atual e a compreensão destas mudanças passam , hoje em dia, pelos estudos da Neurociência Para contemplar esta ideia destacamos uma passagem do livro “Inovação na Sala de Aula” onde o autor faz a seguinte referência :

Há uma forte conexão entre o que os neurocientistas estão aprendendo como o cérebro físico funciona e as observações de qual conversa extra, ou dança da linguagem, leva a aguçadas habilidades auditivas , que, por sua vez , conduzem a uma melhor capacidade de aprendizagem.(CHRISTENSEN, 2012, p. 129).

Esta preocupação se reflete na fala do sujeito 1 “*O conhecimento que não está na rotina, está em acrescentar propostas inovadoras [...]*”, o Sujeito 2 considera que a “*Inovação deve acrescentar algo no contexto educativo*”. A partir das entrevistas realizadas, identificamos alguns fatores importantes, sobre o conceito de inovação mediante ao olhar e concepção dos professores, conforme podemos analisar por meio de suas falas. O sujeito 1 ainda traz que “*inovação é algo inédito e se caracteriza pela mudança de algo*”. O sujeito 3 mencionou que

“os significados de inovação e criatividade são diferentes”. Enquanto o 4 disse que a “inovação é ainda um assunto muito recente, uma grande novidade”.

Dito isto, percebemos que muitas são as dúvidas em relação a inovação e criatividade. De fato, entendemos a criatividade como a capacidade humana de criar novas ações. Conforme diz Haetinger (2012, p. 21) “Criar é a própria essência da transformação ou dos atos de mudanças que se processam tanto no exterior como no interior do ser humano”. Em sintonia com o conceito apresentado, Assmann (2004, p. 216) diz que a palavra criatividade

não deveria ser usada levemente como se tratasse de algo totalmente espontâneo e isento de esforço disciplinar. Ao contrário, os textos que li na direção indicada frisam o nexos entre a criatividade e capacidade de empreender, de tomar iniciativa e de intervir de forma decisiva.

Ora, apesar da semelhança, da *criatividade* e *inovação*, sabemos que cada uma tem sua importância em seu contexto conceitual. Conforme diz o Sujeito 2, “as palavras *criatividade* e *inovação* refere-se ao mesmo conceito. Acredito que a *criatividade* e *inovação* são palavras semelhantes”. Claro que, possivelmente ele traga consigo noções significativas destas duas conceituações, que ao seu ver ocupam o mesmo significado. Dito de outra forma, o Sujeito 5, afirma que a criatividade está relacionada com “[...] *inventar sobre algo*”. Mas igualmente a peculiaridade das palavras demonstram que tanto o Sujeito 2, como o Sujeito 5 apresentam um conflito conceitual sobre inovação e criatividade.

Entretanto, apesar desses dois apontamentos, pontuarem a proximidade nos conceitos de inovação e criatividade, temos na fala do Sujeito 3 a seguinte colocação: “*Inovação e criatividade possuem significados diferentes*”. Essas três visões, contudo tendem a revelarem a pouca reflexão que se tem realizado acerca da criatividade e inovação no processo educativo. Desse modo, ao mesmo tempo que temos que trazer aspectos relevantes sobre o conceito da criatividade, se faz necessário apresentar pontos expressivos da inovação. Ora, muitos estudos dedicados a essa temática tem sido tema de grandes debates. Neste sentido, a motivação é um outro conceito que surge com a aproximação da criatividade e inovação.

Segundo Christensen (2012, p. 20), “a motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso [...]. A motivação pode ser extrínseca ou intrínseca”. Para o autor, a motivação extrínseca é uma tarefa que procede do exterior e a motivação intrínseca é para que o trabalho possa estimular e impulsionar um novo indivíduo a prosseguir em determinada tarefa. O autor ainda ressalta (p. 20) que “as escolas precisam criar métodos intrinsecamente motivadores de ensino”, corroborando com a fala de Sujeito 2 ao trazer que a “*inovação deve acrescentar algo no contexto educativo*”.

A inovação consiste em diferentes tipos de organizações, buscando realidades de diferentes aspectos, que devem ser observados com o propósito de fomentá-la ou eliminar as barreiras que podem dificultá-la. O conceito de inovação se traduz em busca de novas ideias para sustentar a competitividade e a geração de riquezas. Conforme podemos identificar por meio da fala de Sujeito 2 quando menciona que “*pensar em algo inovador é ir atrás de algo diferente*”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizarmos a análise das escritas dos sujeitos entrevistados, identificamos, uma grande preocupação das professoras em de que forma a proposta de inovação pode contribuir com mudanças necessárias que o mundo contemporâneo exige. Para tal, entendemos que deva ser alinhado o desejo e a predisposição do docente com um estudo aprofundado dos novos paradigmas neste desenvolvimento inovador, que toma corpo e “invade” os ambientes escolares. Transformando o processo educacional, levando em consideração as novas formas de interação com os objetos estudados e a mediação estruturada e organizada dentro de princípios norteadores desta nova etapa.

No presente estudo fica evidente a importância de que práticas inovadoras devem ser trabalhadas desde o início do curso de licenciatura, para que os acadêmicos e futuros professores possam conhecer novas alternativas para o desenvolvimento da criatividade e da construção da sua profissionalidade, fazendo com que se envolva efetivamente com sua formação, diminuindo assim suas inquietações e ansiedades, fazendo com que tenha vontade e desejo de permanecer no curso escolhido, contribuindo assim de maneira significativa para o ensino e a aprendizagem, possibilitando um grande envolvimento e trabalho dos discentes. O que gera satisfação por parte dos acadêmicos, por estarem envolvidos e se sentirem ativos e integrantes do processo.

Com o desenvolvimento da criatividade e o trabalho de inovação, a partir da visão dos professores atuantes na Educação Básica, visando a integração e a interdisciplinaridade, é possível sugerir que os discentes se sentirão pertencentes ao processo e a instituição, o que pode gerar motivação e entusiasmo para seguir o curso de licenciatura escolhido, contribuindo assim para sua permanência na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, T (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Síssifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28.
- ASSMANN, H. (2004). *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- CARBONELL, J. (2002). *A aventura de inovar a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CARDOSO, APO (2003). *A receptividade à mudança e à Inovação Pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto. Edições Asa.
- CABRERA, AF.; NORA, A.; CASTAÑEDA, MB. (1992). The role of finances in persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*. v. 33, n. 5, p. 303- 336.

Posters

CHRISTENSEN, CM. (2012). Inovação na sala de aula: Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre, Editora Bookman.

PERRENOUD, P. (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

MORAES, R.; GALIAZZI, MC (2007). Análise Textual Discursiva. Ijuí, Unijuí.

RICHARDSON, RJ. (1999). Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas.

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 Académico, 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.

YIN, RK. (2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

LA ASESORÍA Y DIDÁCTICA DEL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL MANUAL DEL TUTOR PAR UC TEMUCO.

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Quinteros Torrent, Valeria
Universidad Católica de Temuco
vquinteros@uct.cl

Resumen. Con el mayor acceso a la Educación superior (ES) en Chile durante el último lustro, se ha ido fortaleciendo de manera paralela el acompañamiento académico y socioemocional en las instituciones chilenas; una serie de programas con foco en primer año, se orientan a contribuir en la inserción efectiva, trayectoria y titulación oportuna de los estudiantes, impactando, además, en las tasas de abandono que en Chile fluctúan entre el 24% y 27% (SIES, 2015). Consecuente a esto, la Universidad Católica de Temuco crea en el año 2017 la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA), siendo el área académica en particular, el escenario del presente trabajo y la didáctica de la tutoría par el foco. La aplicación de varios instrumentos que son parte del seguimiento que cada profesional debe realizar a sus tutores, más otros orientados a caracterizar los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del tutor y cómo percibe su práctica, nos ha permitido recabar información que evidencia debilidades propias de la mayor demanda de los estudiantes y la diversidad de estos, materializado, además, en la incorporación de nuevos tutores al equipo. Para Engstrom y Tinto la tutoría par es una estrategia exitosa (En Ortiz, Barrios y Serrano, 2016), y como tal, nos desafía a mejorar el sistema de seguimiento a cargo del profesional de área, teniendo como objetivo central, fortalecer algunos elementos metodológicos que harían estas instancias de aprendizaje más significativas y replicables por el tutorado de manera autónoma en el futuro; cabe destacar que, si bien los tutores par poseen un manejo disciplinar comprobable y deben certificarse, creemos que se requiere una asesoría más personalizada y centrada en diversificar los recursos para el aprendizaje que pueden ser pertinentes de utilizar desde el área matemática, científica o humanista. Para tal propósito, lo medular de esta propuesta y que tributa al modelo de seguimiento ya instaurado, está en la creación de un manual que sistematiza técnicas, estrategias y procedimientos que facilitan el aprendizaje entre pares, con su respectiva fundamentación teórica, ejemplos aplicados en diferentes disciplinas y el paso a paso de esta gama de herramientas mediadoras; con la asesoría del profesional de área guiando el contenido del manual, apostamos por un impacto y empoderamiento del tutor, quien al mismo tiempo que va fortaleciendo sus competencias específicas y genéricas, nutre su proceso

formativo en el acto de acompañar y ser acompañado, lo que se traduciría de manera directa en el éxito académico de sus tutorados.

Descriptor o Palabras Clave: Asesoría Académica, Didáctica, Manual, Tutor Par.

1. Problemática y contexto de la propuesta.

En el contexto universitario chileno e inclusivo, la tutoría par se ha consolidado como estrategia de acompañamiento, convirtiéndose, en el caso de la Universidad Católica de Temuco en una práctica institucionalizada. El tutor se convierte así, en un eslabón fundamental en facilitar y fortalecer el proceso de los estudiantes a quien acompaña, alcanzando, una proximidad afectiva y académica que le permite ir de la instrucción al diálogo, potenciando, además, elementos motivacionales y estratégicos (UCPR, 2009).

El proceso histórico que ha conllevado instalar el concepto de tutoría en la Universidad ha sido largo y no menos dificultoso; amparado en varios proyectos y fondos ministeriales en un inicio, hoy la estrategia de acompañamiento académico, se ha validado ante la comunidad educativa, al igual que las diversas vías de acceso inclusivo, siendo una de las líneas de acción del “Ser y quehacer” de la institución, permitiendo igualar las oportunidades de acceso, permanencia y logro en sus programas de pregrado a estudiantes con dificultades socioeconómicas y con talento académico, provenientes especialmente de las comunas con mayores índices de vulnerabilidad (UCT, 2014). Todo este cambio se ha traducido en un aumento en la matrícula de estudiantes de 1° año en la UC Temuco y, por ende, en el aumento sustancial de los diferentes acompañamientos que ofrece la DGIA al estudiantado, especialmente las tutorías entre pares. La Tabla 1 evidencia el aumento descrito anteriormente, y como esta mayor demanda ha traído consigo la necesidad de aumentar a su vez el número de tutores.

Tabla 1: Matrícula y participación en tutorías par de los estudiantes de 1° año UC Temuco.

	2016	2017	2018
Matrícula 1° año	2.905	2.955	3.232
Estudiantes en Tutoría Par*	675	915	1368**

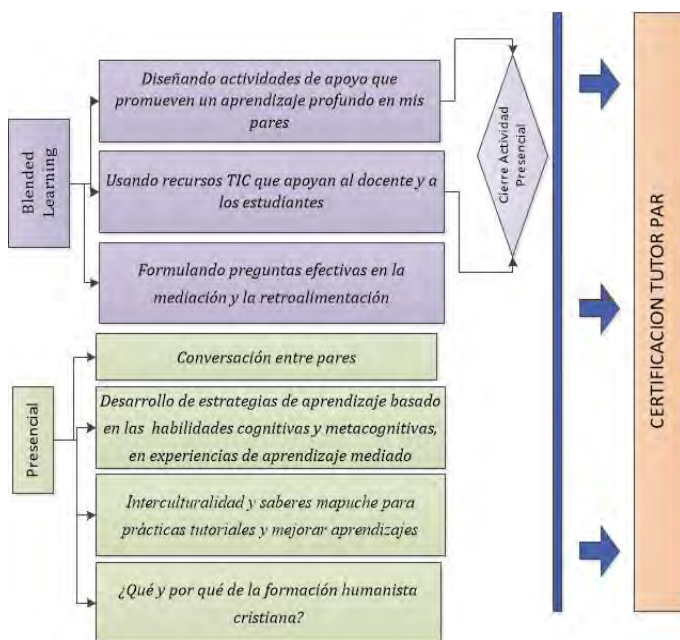
*Rut únicos.

** Considera el 1° semestre del 2018.

Fuente: Área de Gestión y Monitoreo DGIA, UCT.2018.

Bajo un protocolo establecido por el equipo académico, los estudiantes que postulan a ser tutor par, son seleccionados de acuerdo a un perfil genérico y otro disciplinar; sumado a lo anterior, el seleccionado, se compromete a realizar el curso de habilitación como tutor par, que comprende cuatro grandes temáticas organizadas en módulos (ver Fig.1) y que es dictado

Figura 1: Modelo de certificación Tutor Par.



Fuente: Modelo Tutor Par BNA UCT 1407.

por profesionales de la DGIA en alianza con el Colegio de ayudantes⁹⁹; tenemos entonces, un estudiante que tiene competencias disciplinares comprobables y motivación por ser tutor, sin embargo, hay dos factores que no podemos perder de vista, en primer lugar, que también son estudiantes y están en proceso de formación, y en segundo lugar, la diversidad de áreas, carreras y perfiles profesionales de origen, por tanto, no necesariamente tienen las competencias didáctico pedagógicas mínimas¹⁰⁰ y adecuadas para ser tutor en un contexto cada vez más inclusivo y heterogéneo. Respecto a estas competencias, uno de los módulos de la habilitación trabaja el desarrollo de estrategias basadas en habilidades

cognitivas y metacognitivas, sin embargo, el seguimiento y trabajo del profesional de área con el tutor, nos indica que esta instancia es insuficiente, situación que es confirmada luego de una encuesta de seguimiento aplicada al grupo de tutores par durante el I° semestre de 2018, en la cual un 76,7% de ellos señala como primera opción, que de los cuatro módulos presenciales del modelo de certificación, el de “*metacognición y estrategias*” debiera trabajarse con mayor profundidad, seguido del módulo de “*conversación entre pares*”, con un 33,3% de preferencias, y que tiene el foco en la socialización de las primeras sesiones como tutor y el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en pro de un plan de mejora en su rol de acompañamiento.

Siguiendo la problemática planteada en líneas anteriores, cuando se les pregunta sobre las estrategias y/o técnicas que aplican en sus tutorías y cómo las llevan a cabo, un 76,7% señala que “*es un proceso espontáneo y basado en lo que yo utilizo para estudiar*” (Ver Gráfico 1); posterior a esta pregunta, se les pide dar tres ejemplos de las estrategias y/o técnicas más utilizadas por cada uno de ellos, lo que nos permite afirmar que existe una variedad de

⁹⁹ El Colegio de Ayudantes es una iniciativa amparada por la Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco que se encarga de habilitar a ayudantes de la institución para que aporten a la construcción de aprendizajes profundos y bajo el perfil UCT.

¹⁰⁰ Entenderemos como tal, aquellos conocimientos, capacidades y habilidades que le permiten al tutor actuar de manera eficiente, significativa y que, además, tributan a fortalecer el aprendizaje autónomo de sus tutorados.

elementos didácticos utilizados en las sesiones de acompañamiento, pero también, una confusión de conceptos técnicos por parte de los tutores, que sin la asesoría adecuada, será transferida al tutorado de manera errónea. Como ejemplo de lo anterior podemos mencionar: *organizadores gráficos, resúmenes, mapa conceptual, videos, comunicación asertiva, subrayado de textos, esquemas, repetición, compromiso, método pomodoro, hacer ejercicios, conversar la materia*, entre los más repetidos en las respuestas del formulario. Si bien, el objetivo de este trabajo no es discutir sobre el concepto de técnica, estrategia, metodología, recurso, etc., si creemos importante que dentro del rol que tiene el tutor, hay confusiones peligrosas que deben resguardarse desde el equipo profesional que supervisa y apoya el acompañamiento académico, lo que finalmente ha reafirmado la creación de este manual que pone a disposición del tutor una variedad de herramientas, entregando los insumos necesarios para que este, junto al profesional de área, pueda utilizar aquellos que sean más pertinentes y efectivos para su grupo de tutorados y la disciplina que acompaña.

Gráfico 1: Resultados pregunta N°4 Seguimiento Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS). I° Semestre 2018.



El manual del tutor par permitirá, además, ir actualizando semestre a semestre todo el material, sea esta una nueva estrategia, técnica, recurso, matriz, tips, etc., aportando en diversificar este compendio y así facilitar su réplica en pro de mejorar las buenas practicas tutoriales a otras áreas disciplinares; sumado a lo anterior, el fortalecer algunos elementos metodológicos en el tutor par, no solo hará que estas instancias de aprendizaje sean más significativas, sino que también tributará al proceso de autonomía¹⁰¹ que debiera alcanzar el estudiante novato en esta transición al mundo universitario. En esta misma línea, Cabero (2007) afirma que, en el escenario educativo actual, caracterizado por los medios masivos de comunicación, la información y la transformación de esta en tiempo record, implica concentrarse más en qué mecanismos utilizaremos para motivar y despertar el interés de los estudiantes por sobre el qué enseñar; para él, los procesos de enseñanza son esencialmente procesos de comunicación, con una intención, diseño y propósito, por lo que es evidente que la masividad de las NNTT¹⁰² nos ofrece una variedad de posibilidades para enriquecer este proceso, proceso que desde la perspectiva del autor nos brinda una oportunidad para buscar nuevos caminos didácticos y pertinentes. Ahora bien, ¿a qué le llamaremos didáctica dentro del contexto de la tutoría par?; Medina y Salvador (2009), definen la didáctica como una “disciplina caracterizada por su

¹⁰¹ El aprendizaje Autónomo es considerado una competencia genérica en el Modelo Educativo de la UC Temuco, definiéndolo como la “gestión de recursos cognitivos y metacognitivos de manera responsable, estratégica y flexible en contextos académicos y profesionales para aprender a lo largo de la vida” (Competencias Genéricas para la formación de profesionales integrales, UCT, 2016)

¹⁰² Nuevas Tecnologías.

finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento” (p.5); en esta misma línea, en educación superior concebiremos la didáctica desde el paradigma centrado en el aprendizaje y en un estudiante que es activo en su proceso formativo, en palabras de Moreno (2011), en educación superior, la didáctica¹⁰³ busca “vincular el entorno social, adaptar los aprendizajes adquiridos en el sistema escolar a otros contextos distintos para dar solución a los problemas y situaciones de la vida real, promover una enseñanza situada y una evaluación auténtica” (Moreno, 2011, p.35). Por su parte, Rivadeneira (2017), señala que aplicar competencias didáctico pedagógicas facilitan los procesos de aprendizaje autónomo, lo que, en el contexto de la tutoría, implica que el estudiante tutor debería saber, conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de intervención acorde a las necesidades, sin embargo, es en este punto en que hemos detectado algunas falencias de nuestro sistema de acompañamiento y seguimiento, lo que queremos fortalecer con el manual y el acompañamiento personalizado del profesional de área.

2. La asesoría al tutor par

La Dirección de acompañamiento Académico cuenta con ocho profesionales dedicados al monitoreo, seguimiento y asesoría de aproximadamente sesenta tutores; las áreas en las cuales se ofertan tutorías están divididas en tres grandes disciplinas, matemáticas, ciencias y humanidades, teniendo cobertura en casi la totalidad de las más de cincuenta carreras que la universidad imparte. Como lo señalamos en líneas anteriores, los tutores son seleccionados de acuerdo a un perfil genérico y disciplinar comprobable, siendo etapas importantes del protocolo de selección, una entrevista semiestructurada en la cual se indaga sobre las competencias socioemocionales del postulante, su experiencia en alguna actividad que se relacione con pares, manejo de algunas herramientas propias del seguimiento posterior de sus tutorados, manejo de metodologías de enseñanza aprendizaje, entre otros; cabe precisar, que cada profesional disciplinar lidera el proceso de selección de sus tutores, sin embargo, la diversidad de carreras de una misma facultad y de sus itinerarios formativos, también son un desafío al momento de comenzar los procesos de seguimiento.

Respecto del seguimiento como tal, entre los principales hitos del protocolo se destacan reuniones mensuales de carácter general por área disciplinar, supervisión y/o acompañamiento de al menos una tutoría y su posterior retroalimentación, evaluación y coevaluación semestral del tutor, sumando en algunas áreas este semestre, los encuentros personalizados entre el profesional y el tutor entorno a la creación de material, actividades para trabajar ciertos contenidos y asesoría desde el punto de vista pedagógico, principalmente con aquellos tutores que presentan mayores debilidades en este ámbito o que siendo tutores con experiencia, han debido reinventar su tutoría debido a la diversidad del grupo con el cual trabajan. Este último punto de la asesoría siempre ha estado presente en el proceso de seguimiento, sin embargo, el aumento en el número de tutores por área, la mayor cobertura de cursos y la atención personalizada de los profesionales a estudiantes que requieren un acompañamiento

¹⁰³ Para Moreno (2011), la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas (p.47)

individual¹⁰⁴, más otras funciones, hacen que esta etapa no pueda realizarse de manera cien por ciento efectiva.

La validación de la tutoría par como estrategia de acompañamiento, nos ha desafiado a buscar nuevos métodos y apoyos en la tarea de asegurar la calidad del aprendizaje y el empoderamiento de nuestros tutores; jornadas de capacitación, invitación a talleres relacionados con la inclusión, participación en encuentros nacionales de tutores par, entre otros, son las principales acciones que se han potenciado, pero creemos que nos falta concretar desde el punto de vista didáctico pedagógico el modelo de acompañamiento de pares de la UC Temuco en este “Manual del tutor”; lo anterior, permitirá guiar este proceso de asesoría, así como estandarizar conceptos técnicos propios del área educativa y que, no necesariamente todo estudiante universitario maneja de manera correcta; incluso la diversidad profesional de nuestro equipo a cargo de tutores par, donde no todos poseen una formación pedagógica formal, también se fortalecería, pues permitirá trabajar desde una misma base conceptual y evitar errores que invaliden ciertas acciones o estrategias diseñadas desde los diferentes profesionales. Nuestra apuesta radica en que si el tutor par maneja y conoce variadas estrategias, técnicas o metodologías que facilitan el proceso de aprendizaje, la tutoría está tributando no solo a un contenido particular, sino en arraigar en el estudiante de primer año estas mismas prácticas de estudio, las cuales serán pertinentes a su itinerario, a su forma de aprender y que, además, podrá utilizar a lo largo de su proceso formativo. Este último punto es gravitante en esta propuesta, pues, varios autores relacionan el fracaso académico a la falta de estrategias de aprendizaje; para Beltrán (2009) por ejemplo, estas facilitan el procesamiento de información y por ende el rendimiento, puesto que las funciones cognitivas implicadas en la ejecución de la estrategia de aprendizaje son selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognitivo, de manera más simple y precisa, el estudiante cuando conoce y aplica una estrategia utiliza procesos básicos que garantizan un procesamiento profundo y eficaz de la información.

De esta forma, un tutor, sea este de la carrera de derecho, pedagogía, kinesiología o ingeniería, cuando quiera trabajar un mapa conceptual en su tutoría, podrá hacerlo, sin confundirlo con un esquema, red semántica o diagrama, cuando hable de “resumen”, no utilizará como sinónimo “síntesis”, cuando retro alimente alguna evaluación o prepare un examen con sus tutorados, sabrá explicarles la diferencia entre “analizar”, “describir”, “identificar”, cuando sus tutorados deban hacer un ensayo, una monografía o un paper, sabrá la diferencia, la estructura de cada texto, cuando hable con sus tutorados de “repetición” como estrategia para memorizar los huesos, lo haga con alguna técnica de mnemotecnia y así, cada vez irá ampliando de manera activa su bagaje de herramientas y recursos en pro del aprendizaje, enriqueciendo también su formación. Todo lo anterior implica reestructurar el modelo de asesoría, en la cual el rol del profesional de área sería de “mentor” y el proceso de seguimiento se complementaría desde el punto de vista de la didáctica pedagógica (Ver Apéndice 1).

3. El Manual del Tutor par UC Temuco

Cabe mencionar que la idea de crear un manual surge desde el área de humanidades, siendo las primeras acciones la confección de fichas pedagógicas, con el fundamento teórico en un primer apartado, y luego, un ejemplo aplicado de la estrategia o técnica seleccionada (ver

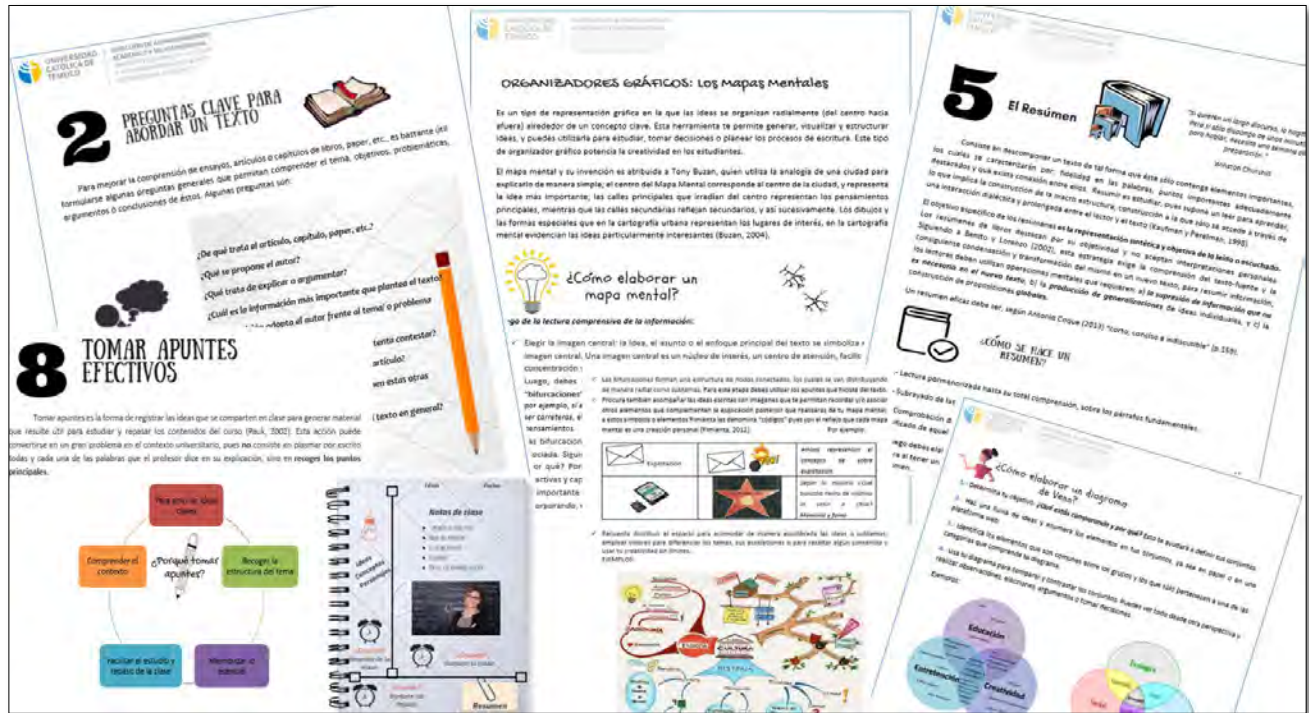
¹⁰⁴ La atención personalizada a estudiantes, denominada “consultorías” es otra estrategia impulsada este año 2018 por la DAAS.

figura 3); el foco estuvo inicialmente en cómo trabajar el gran volumen bibliográfico característico de las carreras de humanidades, por lo que nos concentramos en sistematizar fichas sobre organizadores gráficos, matrices de lectura y técnicas de comprensión lectora; con el tiempo, se fueron incorporando otros recursos que fueron expuestos por los tutores en el formulario de seguimiento, en las entrevistas de evaluación o en conversación con otros miembros del equipo, lo que finalmente indicaba que el material que se estaba sistematizando podía ser utilizado por cualquier tutor, de cualquiera de las disciplinas y carreras, lo que convirtió la idea inicial de fichas didácticas en el Manual.

La selección y adaptación de material, su revisión bibliográfica y posterior sistematización del paso a paso ha sido un proceso que se ha desarrollado durante el 1° semestre de 2018; si bien el foco inicial estuvo sólo en las estrategias, pues facilitan el procesamiento de información y por ende el rendimiento académico debido a las funciones cognitivas implicadas en su ejecución (Beltrán, 2003), además de contribuir a la implementación y desarrollo de competencias en los estudiantes (Pimienta, 2012), sin embargo, nos dimos cuenta que era importante considerar todo aquello que los tutores ya utilizan, así como elementos transversales para todas las áreas y en las cuales siempre hay interpretaciones erradas, por ejemplo, ¿cómo citar en formato APA? ¿cómo se escribe un ensayo?, por nombrar algunos; si el proceso de acompañamiento y asesoría del profesional a sus tutores es significativo, lograremos que el tutorado se beneficie directamente de este proceso, pues el tutor será capaz, desde la teoría y en la práctica, de orientarlo en diferentes estrategias o técnicas que faciliten su aprendizaje; Monereo (1994) plantea que cuando un estudiante conoce y aplica una estrategia utiliza procesos básicos que garantizan un procesamiento profundo y eficaz de la información; en suma, si el tutor tutorías donde cada estudiante tome consciencia del procedimiento que utilizará para cumplir una tarea, más allá del contenido, debería reflexionar por qué puede utilizarlo y en qué medida favorece el objetivo, facilitando de esta forma un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Según Beltrán (2003), las estrategias tienen un carácter intencional e implican un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinaria; independiente si se utiliza una estrategia o técnica, sin duda el proceso de aprendizaje mediado por el tutor par tendrá un impacto en su par.

En la actualidad, se han sistematizado 23 fichas de aprendizaje, las cuales abarcan estrategias para organizar la información, comprensión lectora, tipos de textos académicos, cómo tomar apuntes de manera efectiva, algunas técnicas de mnemotecnia, tips para mejorar la redacción, coherencia y cohesión de la escritura académica, definición de las principales habilidades cognitivas del pensamiento y sugerencias para activar conocimientos previos en la tutoría, así como para el cierre de esta.

Figura 2: Fichas de aprendizaje del Manual



Fuente: Manual del Tutor Par UC Temuco, DAAS. 2018.

Consideraciones finales

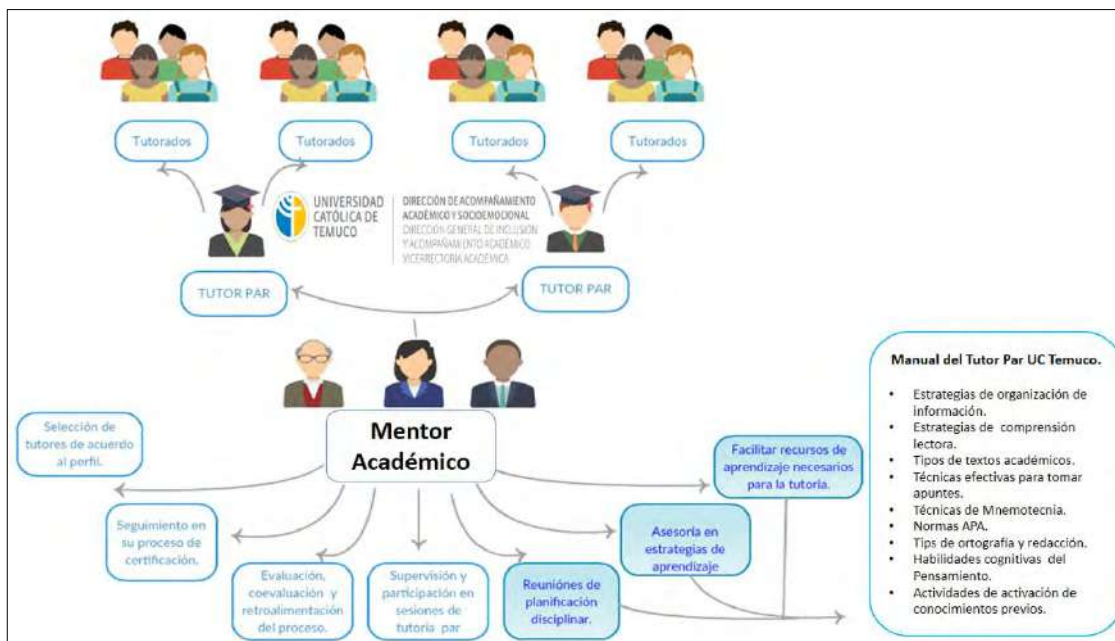
- El escenario actual de la Universidad Católica de Temuco, y en particular, de la Dirección de Acompañamiento académico y socioemocional, nos ha hecho reflexionar respecto de la calidad y pertinencia de las tutorías par, buscando nuevas alternativas que permitan mejorar estas instancias de aprendizaje.
- El protocolo de seguimiento desde los profesionales de área con sus tutores par debe evaluarse y modificarse de ser necesario, pues debido a la mayor cobertura y demanda de los servicios de tutoría, este no siempre puede acudir a la asesoría con su profesor.
- La creación del Manual del tutor par UC Temuco, se sustenta principalmente en dos problemáticas: primero, al momento de mediar el aprendizaje, el tutor no siempre conoce metodologías, estrategias, o alguna técnica pertinente que pueda enseñarles a sus tutorados para discutir un texto, explicar un ejercicio, o simplemente la manera de abordar un contenido disciplinar no es la pertinente al grupo con el que está trabajando en ese momento; en segundo lugar, cuando si conoce e incorpora alguna actividad didáctica a su tutoría, confeccionando una guía de trabajo, sugiriendo técnicas para organizar la información, o entregando tips para mejorar la toma de apuntes, por nombrar algunos ejemplos, cae en errores conceptuales, pues gran parte de los estudiantes que son tutores provienen de carreras que no tienen una formación pedagógica.

Posters

- El modelo de certificación actual de la UC Temuco y el nuevo contexto en el cual se desarrollan los servicios de acompañamiento académico, requieren una modificación al plan actual o la planificación de un nivel avanzado de certificación, en el cual el manual pueda ser trabajado de manera concreta con los tutores.
- La asesoría eficaz, constante y pertinente del profesional a sus tutores, implica dotarlos de las herramientas básicas que le permitan orientar a sus compañeros de primer año hacia una actitud favorable para el aprendizaje, aprovechando al máximo los recursos que se ponen a disposición y aplicándolos según sus características, motivaciones y capacidades.
- El rol del profesional de área, quien debe asesorar al tutor, debería transitar, quizá, al de “Mentor”, pues se plantea que debe acompañar al tutor en un sentido amplio, entendiendo que esta mentoría implica establecer una relación entre una persona con mayor experiencia en un ámbito –*mentor/profesional de área*- y otra con menor o ninguna experiencia –*mentorizado/tutor par* (Veláz, 2009); así pues, en este proceso se fortalece, por un lado, la formación profesional del tutor y sus competencias tanto específicas como genéricas, y por otro lado, en su rol de tutor, se incrementa las posibilidades de éxito en pro del objetivo de las tutorías y por ende, el mejor rendimiento de sus estudiantes/tutorados.
- El manual del tutor UC Temuco, es un recurso de apoyo a la estrategia de tutoría par, debiendo ser actualizado año a año con el objetivo de ser pertinente y cada vez más diverso en cuanto a estrategias, técnicas y actividades en general que permitan diversificar desde la didáctica esta modalidad de acompañamiento.

Apéndice I

Propuesta de Modelo de Asesoría Académica Tutoría par DAAS. UCT.



Fuente: Elaboración Propia. DAAS. UCT.

Referencias

Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trías Editorial.

Beltrán, J. (2003). “Estrategias de aprendizaje”. En Revista de Educación N°332. Universidad Complutense de Madrid.

Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. España: Mc Graw Hill.

Medina, A., Salvador, F. (2009). Didáctica general. Madrid: Pearson Educación.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1994). Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Barcelona, España: Graó.

Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana. En Revista Perspectiva Educacional N° 2 (50) pp.26-54.

Ortiz, D., Barrios, P., Serrano, M. (2016). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor .Congresos CLABES. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389/1890>.

Pimienta, J. (2012). Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. México: Pearson Educación.

Rivadeneira, E. (2017). “Didácticas pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario”. En Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas N°37 (13) pp. 41-55.

SIES. Servicio de Información de Educación Superior. Base de matrícula histórica 2007-2015 de educación superior. Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

Universidad Católica de Temuco (2016). Cuadernos de Docencia. Cuaderno N°3: Competencias Genéricas para la Formación de Profesionales Integrales. Temuco: Ediciones UCT.

Universidad Católica de Temuco (2014). Ser y Quehacer de la Universidad Católica marco inspirador y principios orientadores. Temuco: Ediciones UCT.

Universidad Católica Popular de Risaralda, (2009). Tutorías Académicas pares. Colombia: Revolución Educativa.

Vélaz, C. (2009). “Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante”. Profesorado: Revista de curriculum y formación. VOL. 13, N° 1, pp.209-229.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD VOCACIONAL Y PROFESIONAL
MEDIANTE ESTRATEGIAS LÚDICAS DE APRENDIZAJE EN LA ENMS
SILAO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Caudillo Ortega, Luis Fernando
Universidad de Guanajuato, México
fher_caudillo@hotmail.com

Ríos Olmos, Maricruz
Universidad de Guanajuato, México
sami_358@hotmail.com

Escobedo Moreno, José Herón
Universidad de Guanajuato, México
heronescobedomorenolic@hotmail.com

Resumen. La orientación vocacional desde el modelo de educación por competencias, en el Marco Curricular Común que plantea la RIEMS, obedece a una perspectiva multidisciplinar con aportes de la psicología, sociología y pedagogía. “La orientación resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social”. (Krichesky, 1999)

Con base en el principio anterior, surge esta propuesta de diseño e implementación de una estrategia didáctica basado en el juego, como una alternativa de aprendizaje que favorezca el desarrollo del autoconocimiento desde la perspectiva del modelo educativo basado en competencias y abone a la eficiencia terminal.

Juego de máscaras consiste en la elaboración, diseño y definición de un modelo proyectivo de la identidad vocacional mediante la creación de máscaras de yeso. Siendo el juego didáctico una estrategia de enseñanza - aprendizaje cuyo objetivo implícito o explícito está planeado y pensado para que los estudiantes aprendan algo específico, de una manera lúdica.

Como resultado del juego lúdico, este deja de ser una actividad informal recreativa para pasar a ser trabajo escolar con un objetivo concreto y convertirse en aprendizaje significativo. Al focalizar y clarificar las metas vocacionales el alumno dirige sus esfuerzos hacia un objetivo específico, lo cual fortalece y suma acciones a la tarea de la eficiencia terminal; de esta manera se pretende atacar el fenómeno del abandono escolar en el nivel medio superior.

En este trabajo se hace referencia al desarrollo y puesta en práctica de dicha estrategia didáctica en el ciclo escolar Agosto – diciembre de 2017 con el grupo A del tercer semestre. Vinculándose con materias de las ciencias experimentales y sociales; los profesores que las imparten estimularon la retroalimentación de la actividad, proporcionando las áreas en las que se puede desarrollar el alumno de acuerdo con la vocación que en ellos descubrieron, con la finalidad de ampliar su horizonte académico y laboral. El logro impera en ayudar al alumno a clarificar la meta para trazar el camino que habrá de seguir con el fin de consolidar un proyecto de vida, el cual permita afianzar con firmeza sus acciones y decisiones sobre su proceso de formación integral.

“Si sabes quién eres y a dónde vas, sabrás a donde no deber ir”.

Descriptor o Palabras Clave: *Identidad, Personalidad, Vocación, Juego de Máscaras*

1. Introducción

1. Juego de máscaras. Construye tu identidad y descubre tu vocación.

La orientación vocacional desde el modelo de educación por competencias, en el Marco Curricular Común que plantea la RIEMS, obedece a una perspectiva multidisciplinar con aportes de la psicología, sociología y pedagogía. “La orientación resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social”. (Krichesky, 1999)

Con base en el principio anterior, surge esta propuesta de diseño e implementación de un material didáctico basado en el juego, como una alternativa de aprendizaje que favorezca el desarrollo del autoconocimiento desde la perspectiva del modelo educativo basado en competencias y abone a la eficiencia terminal.

Este material didáctico contribuye al área formativa en las siguientes competencias tanto genéricas como disciplinares: desarrollar el interés por la investigación teórico-práctica. Describir las variables de identidad, personalidad, vocación y procesos cognitivos, emocionales y motivacionales implícitos en la elección vocacional. Integrar resultados de la teoría y la información recogida de su historia familiar y elaborar conclusiones personales con dirección hacia una postura más integral y tangible de la vocación. Capacidad de autogestión, planeación, trabajo en equipo y manejo adecuado del tiempo. Así como el uso pertinente de las TICs.

Juego de máscaras consiste en la elaboración, diseño y definición de un modelo proyectivo de la identidad vocacional mediante la creación de máscaras de yeso. Siendo el juego didáctico una estrategia de enseñanza - aprendizaje cuyo objetivo implícito o explícito está planeado y pensado para que los estudiantes aprendan algo específico, de una manera lúdica.

Como resultado del juego lúdico, este deja de ser una actividad informal recreativa para pasar a ser trabajo escolar y colectivo, con un objetivo concreto y convertirse en aprendizaje

educativo. Al focalizar y clarificar las metas vocacionales el alumno dirige sus esfuerzos hacia un objetivo específico, lo cual fortalece y suma acciones a la tarea de la eficiencia terminal; de esta manera se pretende atacar el fenómeno del abandono escolar en el nivel medio superior.

En este trabajo se hace referencia al desarrollo y puesta en práctica de dicha estrategia didáctica en el ciclo escolar Agosto – diciembre de 2015 con el grupo A del tercer semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao.

2. La experiencia educativa.

Se dio la instrucción al grupo, mediante un formato de texto impreso el cual contiene los pasos del proceso para la creación de máscaras de yeso. La consigna fue crear y diseñar una máscara a la medida de la personalidad del estudiante.

En una primera fase los simbolismos de las capas de venda de yeso representan las experiencias y acontecimientos significativos de su historia personal y familiar que han ido dando estructura a su personalidad; de manera que al ir secando la máscara adquiere la forma y estructura particular y específica de quien la porta, definiendo en el contexto psicológico su propia identidad. (Figura 1)

En la segunda fase se instruye realizar un diseño creativo en la máscara, que integre y a su vez represente la personalidad y la vocación mediante pinturas acrílicas y otros materiales que deseen considerar como recortes de papel, impresión de imagen, etc. (Figura 2)

Para la realización de este proceso, se lleva a cabo una reflexión dirigida en la cual puedan evocar y recordar datos de su historia de vida, sus fantasías y sus expectativas vocacionales; además del conocimiento adquirido sobre sus habilidades, aptitudes y destrezas vocacionales-ocupacionales. (Figura 3)

Una vez concluida la reflexión el alumno esboza su propio diseño en el cual expresa su saber, su ser y su sentir respecto a su identidad vocacional.

Conclusión de la actividad.

Una vez concluida la máscara, el alumno comparte su creación dando una breve explicación de su significado y se le invita a generar una reflexión sobre el efecto que produjo la realización de esta actividad en el alumno. Posteriormente se dirige la reflexión respecto al efecto que tiene el alumno en su creación, que determine su identidad vocacional. Para finalizar se realiza una evaluación de tipo metacognitivo y de consolidación.

3. Recomendaciones y sustento de las aplicaciones del Juego de máscaras

"La persona...es aquel sistema de adaptación o aquel modo con el cual entramos en relación con el mundo. Así, casi toda profesión tiene una persona característica. El peligro está solo en que se identifique uno con la persona, como por ejemplo el profesor con su manual o el tenor con su voz... Se podrá decir con cierta exageración: la persona es aquello que no es propiamente de uno, sino lo que uno y la demás gente creen que es." C.G.Jung

De acuerdo con Jung, refiere el concepto de Persona utilizando su definición etimológica del griego prósopon que significa "máscara" para referirse a la imagen que el hombre presenta a la sociedad. La persona juega diversos roles de acuerdo con las necesidades que el contexto social exige de él y de la misma forma dependerá de su propia aceptación, creación y cambio dentro de la sociedad. (Cueli, 1999, pág. 121).

Este es el mismo proceso de construcción de la personalidad y la identidad que ocurre en el transcurso del desarrollo maduracional hacia la adolescencia y al final de ésta, al ir adaptando una gama de respuestas (conductuales-actitudinales) aprendidas y adquiridas tanto por su herencia filogenética como por su desarrollo ontogénico, y que a su vez adaptará a una actividad productiva ocupacional para crear y consolidar su identidad adulta mediante su inclusión al mundo instrumental – vocacional.

La identidad la cual es definida por Erikson como el "sentido de continuidad y estabilidad de la persona a lo largo del tiempo"; en la práctica, se traduce en decisiones al final de la adolescencia con respecto a elecciones vocacionales y de pareja. (Ruiz, 2014, pág. 89).

Tomando como base la definición de Vocación como un "llamado de" o "con dirección hacia la realización de algo". La identidad vocacional va más allá de la elección de una opción y por consiguiente la renuncia a todas las demás. No es como elegir un sabor o un color entre varios.

Está implícita la conjunción de las dos facetas de la máscara-persona, tanto la Persona pública como la Persona individual. La máscara pública, responde a las expectativas y necesidades sociales a las que la Persona satisface para ser reconocido y aceptado, mientras que la Persona individual satisface los propios gustos e intereses. Por lo cual, la vocación, buscará externalizar armónicamente ambas facetas para desarrollar las metas que en el proyecto de vida dirijan a la autorrealización del individuo. (Conde, 2002)

El juego de máscaras es una representación metacognitiva de la tarea del adolescente hacia la exploración y externalización de su identidad vocacional.

4. Recomendaciones para la aplicación del juego didáctico.

- Se debe tener en cuenta precisar el momento idóneo del proceso docente-educativo en el que se llevará a cabo.

- Es importante tomar en cuenta la adecuada preparación del ambiente del grupo para conducir hacia la ejecución del juego didáctico.
- Llevar a cabo la ejecución del juego en la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes previstas.
- Compartir y analizar los resultados obtenidos.
- Realizar una valoración y evaluación del juego didáctico.

5. Relaciones entre el uso del juego didáctico, el plan de estudios y los actores.

La materia de Orientación vocacional de tercer semestre de bachillerato del Colegio de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, consta de 4 bloques: 1.- Mi vocación y mi historia familiar, 2.- Acercándome a mi vocación, 3.- Mi perfil vocacional y 4.- Expectativas académicas y elección vocacional. (Ver Anexo 2, p.14) La cual tiene como objetivo general de la materia el analizar los diferentes factores que intervienen en el proceso de elección vocacional en preparación para la toma de decisiones vocacionales. (Torres, 2011)

La secuencia didáctica de los contenidos del programa está encaminada a que el alumno logre tomar decisiones de forma más consiente, autónoma y reflexiva respecto de su elección vocacional teniendo en cuenta su identidad vocacional. Por lo que es importante que el docente evalúe el momento más oportuno del proceso educativo del curso para la implementación de la estrategia.

En el apartado 1 Mi vocación y mi historia familiar el alumno comienza a introducirse en el conocimiento teórico – conceptual sobre la vocación. Integra a la par factores internos y externos de su contexto familiar. Aún no cuenta con los elementos suficientes de su análisis introspectivo para conseguir el objetivo de la estrategia didáctica.

En el apartado 2 Acercándome a mi vocación ubicamos un primer momento idóneo para trabajar la parte reflexiva sobre las 2.1.-fantasías vocacionales, 2.2.-las expectativas vocacionales y 2.3.- el proyecto de vida vinculado a la elección de carrera. En este momento del proceso educativo el alumno ya comienza a integrar aspectos de su historia personal y familiar, con sus características de personalidad e identidad vocacional.

En el apartado 3 Mi perfil vocacional el alumno realiza un diagnóstico vocacional mediante la aplicación de cuestionarios y escalas que le arrojan un resultado concreto sobre sus áreas de dominio en habilidades, aptitudes y destrezas. Como resultado del diagnóstico vocacional el alumno reflexiona sobre su perfil de carrera profesional y sus características personales. Aquí es un momento pertinente para implementar el uso del Juego de máscaras, que le permita al alumno a través de un producto concreto y tangible plasmar la integración de los factores internos y externos; y los elementos adquiridos en el proceso de aprendizaje y de su autoconocimiento.

Por último, en el bloque 4 Expectativas académicas y elección vocacional, se hace una integración de los aprendizajes que permiten llevar a cabo la toma de decisión consciente y adecuada sobre la elección vocacional.

Vinculándose con materias de las ciencias experimentales y sociales; los profesores que las imparten estimularon la retroalimentación de la actividad, proporcionando las áreas en las que se puede desarrollar el alumno de acuerdo con la vocación que en ellos descubrieron, con la finalidad de ampliar su horizonte académico y laboral. Figura

Evidencia de la Estrategia didáctica



Figura 1 Proceso inicial de elaboración de máscaras

Figura 2 y 3



Arte y vocación: Psicología(autor)



Artes escénicas(autor)



Fisioterapia (autor)



Criminología (autor)



Educación (autor)



6. Conclusiones

Desde la propia experiencia profesional en materia de psicología, psicopedagogía y docencia es importante considerar la pertinencia de la revisión teórica y metodológica del abordaje de la orientación vocacional y la construcción de la identidad vocacional, de acuerdo al proceso natural de maduración de los estudiantes de nivel medio superior, ya que al encontrarnos con un ser humano (alumno) cuya fase de desarrollo se encuentra en la adolescencia y que por tanto, a su vez se encuentra en un proceso de transición bio-psico-social para la construcción y definición de su identidad en un aspecto más amplio, el cual incluye la exigencia de la toma de decisiones vacacional y profesional. El logro impera en ayudar al alumno a clarificar la meta para trazar el camino que habrá de seguir con el fin de consolidar un proyecto de vida, el cual permita afianzar con firmeza sus acciones y decisiones sobre su proceso de formación integral. “Si sabes quién eres y a dónde vas, sabrás a donde no deber ir”.

Referencias

Conde, T. d. (2002). *Arte y psique*. México: PLAZA Y JANES.

Cueli, J. (1999). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.

Krichesky, M. (1999). *Proyectos de Orientación y tutoría*. Buenos Aires: Paidós.

reeducar. (25 de agosto de 2016). Obtenido de reeducar: <http://reeducar.com>

Ruiz, R. S. (2014). *El mundo de la psicología*. México: ANGLO.

Torres, M. T. (diciembre de 2011). *Colegio de Nivel Medio Superior Universidad de Guanajuato*. Obtenido de Colegio de Nivel Medio Superior Universidad de Guanajuato:

http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/Programas_2013/Tercero/ORIENTACION_VOCACIONAL.pdf

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

ASESORÍA ENTRE PARES, UNA ACCIÓN DE APOYO MUTUO

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

VÁZQUEZ GARCÍA, Elsa María

MANRIQUEZ HUERTA, Adine Luisa

Escuela de Nivel Medio superior de San Luis de la Paz/ Guanajuato-México

evaga23@hotmail.com

Resumen. El ingreso de los estudiantes al nivel superior ha sido una situación que les genera gran incertidumbre y tensión, una de ellas en particular, se considera la falta de solidez de conocimientos, ya que el conocimiento que adquiere el estudiante es solo para aprobar las materias y no para aprender a conocer como lo menciona Jacques Delors en su documento “La Educación encierra un tesoro”, como uno de los cuatro pilares de la educación. El constante monitoreo al rendimiento académico de cada uno de nuestros estudiantes es de suma importancia, en el sentido de que en el nivel medio superior nos encontramos chicos inmaduros que necesitan acompañamiento que brinde orientación y guía para buscar las estrategias en su rendimiento.

La Tutoría es una estrategia que se ha desarrollado en la Universidad de Guanajuato, México, cuya función es la de brindar acompañamiento al estudiante desde su ingreso a la escuela hasta el egreso de esta. En ella cada docente crea un Plan de Acción Tutorial, estableciendo acciones y estrategias que considera necesarias para que los estudiantes puedan lograr un alto rendimiento académico, logre adquirir las competencias que necesita para su desarrollo, egreso e ingreso al nivel superior, bajen los índices de reprobación y establecer acciones que den orientación y asesoría a los estudiantes para su ingreso al nivel superior.

Partiendo de esta última premisa, la cual es el objetivo de este trabajo, es el apostar a mejorar con la estrategia de la asesoría entre pares en la cual se realiza como metodología el detectar y elegir a los estudiantes más sobresaliente considerando que tengan como promedio mínimo, para ser parte de esta técnica, 9.0 en la o las materias en las que va a asesorar a sus compañeros, los alumnos que adeudan materias eligen a quienes les van a asesorar. Los grupos son de 5 asesorados, las asesorías se llevan a cabo en la hora de tutoría asignada para ello, los recursos con los que pueden trabajar son de diversa índole de acuerdo con lo que la materia requiera.

Los asesorados al presentarse a sustentar su examen de regularización, deberán presentar un registro de asistencias a las asesorías, apuntes y ejercicios (si se requieren) para permitir que realice su examen.

El objetivo de esta estrategia es garantizar que el alumno tenga los conocimientos necesarios para sustentar un examen de regularización y por lo tanto garantice, con conocimientos sólidos, su ingreso a la Universidad.

Descriptor o Palabras Clave: Asesorías, Competencias, Asesoría entre pares, Tutoría.

1. Introducción

La constante problemática académica del nivel medio superior que se vive día a día tal como el bajo rendimiento académico, la reprobación, rezago y la deserción escolar, nos lleva a buscar soluciones efectivas que garanticen que el alumno realmente aprenda, construya y genere su propio conocimiento, así como adquiera las competencias necesarias de acuerdo con el perfil de egreso del nivel con el propósito de avanzar al nivel superior con la mayor seguridad posible.

El Tutoría de la Universidad de Guanajuato (UG) es “*un servicio académico que consiste en el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso educativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio trabajo, reflexión y convivencia social.* Dicha función la realiza un profesor-tutor (PT), quien crea un plan de trabajo tutorial semestral en el que desarrolla estrategias que atienden la problemática académica detectada con anterioridad y buscando proveer los ambientes necesarios para aprender a aprender.

En este tenor la UG hace una diferencia entre Tutoría Académica y Asesoría Académica (AA) esta última se conceptualiza como el apoyo que se le ofrece al estudiante específicamente en una o más materias en las cuales tenga problemas de reprobación el que busca que el alumno reciba de manera personalizada dicha asesoría y genere su propio conocimiento de una forma sólida lo que permita que continúe avanzando en su proceso educativo.

Ante esta diferencia la AA es la orientación para reafirmar contenidos de materias en específico, sin presiones y a un ritmo más lento que en el común de las clases puesto que por lo general el profesor no puede detenerse dado que debe cubrir un programa en determinado tiempo. Lamentablemente no todos los estudiantes pueden tomar ese ritmo sin embargo deberán desarrollar las competencias necesarias para tomar el ritmo de las clases normales.

2. Contexto

La Escuela de Nivel Medio Superior de San Luis de la Paz (ENMS SLP), forma parte de las 11 escuelas de NMS de la Universidad de Guanajuato como institución pública, está ubicada en la ciudad de San Luis de la Paz al noroeste del estado de Guanajuato, México. Su principal actividad económica es la agricultura y la ganadería. La escuela ha gozado del más alto prestigio educativo de la región durante sus 44 años de existencia. Maneja la modalidad de

bachillerato general con una duración de 3 años. Actualmente cuenta con 4 grupos de cada grado dando una población de 457 estudiantes en un solo turno, matutino. Entre otros, uno de los servicios que ofrece dicha institución es el de la Tutoría Académica en sus dos modalidades curricular y no curricular. Es de gran importancia mencionar que se cuenta con el Departamento Psicopedagógico que brinda al estudiante apoyo en esta materia principalmente atendiendo problemáticas en relación con su bajo rendimiento ocasionado por situaciones psicológicas o hábitos de estudio. La UG se caracteriza por tener el Programa de Servicio Social Universitario el cual es realizado por alumnos tanto del nivel medio superior como del nivel superior con la finalidad de apoyar programas públicos, sociales y educativos que vayan en favor de la sociedad mayormente vulnerable y que de igual manera lo podemos aplicar dentro de nuestras aulas apoyando a compañeros con situación de rendimiento académico como sería el proyecto de Círculo de estudios en nivel medio superior, del que nos apoyamos para que se realice la Asesoría entre pares el cual pueda también atender a un perfil de egreso necesario para ingresar a cualquier institución de nivel superior.

3. Marco teórico

De acuerdo con lo que postula Jacques Delors en su documento “La Educación encierra un tesoro” (Delors,1996), como uno de los cuatro pilares de la educación, el Aprender a aprender es el poder aprovechar cada una de las posibilidades que la educación nos ofrece a lo largo de la vida y no solo conocimientos para el desarrollo de una profesión sino aquellos que nos permitan ser personas con sentido humanista y solidarios que a través de la profesión que se tenga exista un compromiso y un espíritu de apoyo social aplicando lo aprendido de una manera sólida a la solución de problemas de la vida.

Dentro de este marco teórico es importante mencionar los programas institucionales de apoyo, de la UG, que dan seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes y sustentan el hacer y el quehacer de la práctica docente del profesor, por lo tanto, tenemos:

Por un lado, el programa de Tutoría según la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) de México, la define como “*una nueva forma de acompañar al alumno durante su desarrollo académico a lo largo de su integración a la Universidad o durante toda su carrera profesional*”. Por otro lado, el departamento de Tutoría de la Dirección de asuntos académicos de la UG define la Tutoría como: *como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso educativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social*. De este programa nos podemos valer para que dentro de ella podamos llevar a cabo estrategias como la **Asesoría entre pares**, buscando lograr el objetivo de la Tutoría que va en beneficio directo de los estudiantes, tanto los asesorados como los asesores.

Otro más de los programas institucionales es el Servicio Social como parte de la función sustantiva de extensión de la UG, el cual se define como “*un conjunto de actividades que forman al alumno en el compromiso con la sociedad y proyectan su acción en beneficio de ésta*” a partir del cual los estudiantes asesores desarrollan dicha función solidaria con sus

compañeros apoyándoles con sus asesorías, lo cual también le permite lograr competencias para su propio desarrollo tanto intelectual como social.

4. Metodología

Como tutora en agosto de 2016 recibí un nuevo grupo de estudiantes de primer ingreso e inicio por dar seguimiento a cada uno de los 40 recibidos. A partir de agosto 2017 al revisar los Kardex para un nuevo periodo escolar el índice de reprobación fue muy alto por lo que se busca una nueva estrategia para que los alumnos en esa situación puedan ser apoyados en el desarrollo y adquisición de los conocimientos necesarios para aprobar las materias y que fuera un acompañamiento más noble, que tengan la confianza necesaria para aclarar dudas, se sientan motivados y no vuelvan a sentir la presión de una clase o de respuestas cerradas que en nada les ayuda a reflexionar el conocimiento.

- Se cuenta con un grupo de 35 estudiantes, de 4ta, inscripción, de ellos 13 no tienen materias reprobadas, y tienen entre 1 y 5 materias 22.
- Con el fin de que los estudiantes sin materias reprobadas apoyaran a sus compañeros se les propone que dicha actividad se les considerara como servicio social universitario como estudiantes asesores (EA).
- En acuerdo con los 13 estudiantes que no adeudan materias se decide las materias en las cuales pueden apoyar a sus compañeros, haciendo pequeños grupos.
- Las asesorías se llevaron a cabo en la hora de Tutoría establecida por la dirección de la escuela
- Los periodos de regularización son dos durante el semestre, en febrero y mayo en los cuales los chicos pueden regularizar materias.
- Se analiza el caso de cada estudiante para detectar las materias seriadas y que pueden estar en riesgo por el adeudo del prerrequisito, dando, por lo tanto, prioridad a dicha situación.
- Para que los EA conocieran los temas que no comprendían sus compañeros se hizo por grupo una lluvia de dudas, más que la aplicación de una prueba diagnóstica, a partir de ello se daba inicio a la asesoría.
- Se aplicaron algunos exámenes parciales para conocer el avance de los alumnos y dados los resultados se les animaba a presentar.

Los EA estaban en contacto con los profesores titulares de las materias

Es entonces cuando comienza la constante búsqueda de una estrategia que permita de una manera más efectiva:

- ✓ dar solución a la reprobación y por lo tanto a la deserción y bajo rendimiento académico,
- ✓ aprovechar recursos (estudiantes, horario establecido y equipo)
- ✓ generar el compañerismo
- ✓ generar y obtener nuevas competencias.
- ✓ que logre una orientación con el nivel académico que los docentes manejan.

Y es entonces cuando se encuentra la posibilidad de conseguirlo a través de las Asesorías entre pares, así entonces el desarrollo del proyecto da inicio en enero de 2018 con el propósito de que los alumnos:

Posters

- ✓ logren conocimientos sólidos que trasciendan
- ✓ aseguren sus conocimientos para sustentar con éxito los exámenes.
- ✓ regularicen sus materias dentro del plan de estudios.
- ✓ generen un ambiente de confianza entre sus pares.
- ✓ se les oriente de acuerdo con el nivel que el profesor de la materia lo exige.

Y en donde la función del estudiante asesor (EA) sea:

- ✓ servir de apoyo en el aprendizaje de sus compañeros.
- ✓ de solución a sus dudas.
- ✓ motive a sus compañeros.
- ✓ sea empático con sus compañeros.
- ✓ responsable de la función que realizan.



(Fig. 1)



Fig. (2)

Los estudiantes asesores son pocos y no pueden hacerla aún más personalizada ya que la demanda lo rebaza. El Servicio Social Universitario es una actividad que realizan los alumnos de la UG en favor de la sociedad más desprotegida en los diferentes ámbitos, en la escuela existe un proyecto que se titula Círculos de estudio en nivel medio superior y es a través de este proyecto que se puede lograr que los alumnos interesados apoyen en las asesorías bajo los requerimientos para ser un EA, ya que incluso pueden ser asesores de sus mismos compañeros de grupo y aprovechando el horario de tutoría asignado por la Secretaría Académica de la escuela. (Fig. 1 y 2)

5. Planeación de asesorías:

Para el desarrollo del proyecto se da inicio con la planeación de este por parte del PT y el profesor titular de la materia, atendiendo a:

1. Materias con los temas que se van a trabajar, programación de temas, ejercicios, actividades y evaluaciones.
2. Programación de sesiones a partir de las sesiones de Tutoría no curricular para aprovechar que se tenía a los alumnos cautivos.
3. Elección de los estudiantes - asesores con promedio de 9 en la materia que va a asesorar.
4. Dar a conocer a los estudiantes - asesores el plan de trabajo para cada una de las materias a asesorar.
5. Creación de grupos con 5 estudiantes-asesorados.

6. Programar el lugar y horario de las asesorías de acuerdo con los periodos de regularización que nos marca el calendario académico para el tiempo de preparación de los estudiantes y de acuerdo con las materias que los estudiantes deseen sustentar, así como la cantidad de materias por sustentar.

6. Resultados

Basados en las competencias de Nivel Medio Superior que marca la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, el resultado obtenido de esta práctica en el periodo enero – junio 2018 va en dos sentidos ya que tanto estudiantes asesorados como asesores obtienen grandes beneficios en cuanto a que:

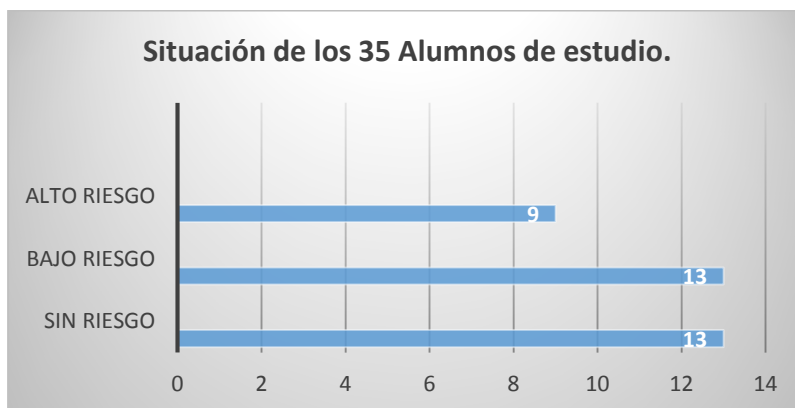
Los estudiantes asesorados:

- Logran una mayor seguridad personal en el desarrollo de competencias y hábitos de estudio que les permiten adquirir una disciplina para su propio aprendizaje.
- Reflexionan sobre su papel de estudiante y futuro profesionista.
- Planean y programan sus actividades como estudiante combinándolas con su vida social.
- Obtienen la responsabilidad y compromiso en la creación de su propio conocimiento.
- Desarrollan una mayor capacidad para aprender y logra un pensamiento crítico y reflexivo.
- Trabajan en equipo.
- Desarrollan mejores actitudes.
- Tener una visión de futuro y
- Ser creativo e innovador

Sin embargo, dada la naturaleza de algunas materias y la cantidad de materias con adeudo por estudiante es difícil lograrlo, pero poco a poco se están logrando buenos resultados.

De manera cuantitativa se obtiene lo siguiente:

Estatus de los 35 estudiantes de acuerdo con las materias reprobadas en el periodo enero – junio 2018, cabe mencionar que algunos estudiantes aun cuando tengan dos o tres materias se encuentran en alto riesgo por el número de créditos que tienen las materias generalmente son física, química y matemáticas.



Gráfica 1

- El total de materias reprobadas por los 9 estudiantes con alto riesgo fue de 48, con el apoyo de las asesorías por pares se redujo un 50% en el semestre Enero – junio 2018, las variables que influyeron a no presentar el total de materias con adeudo fue el alto índice de materias reprobadas por estudiante y el corto tiempo que se tenía para su preparación.

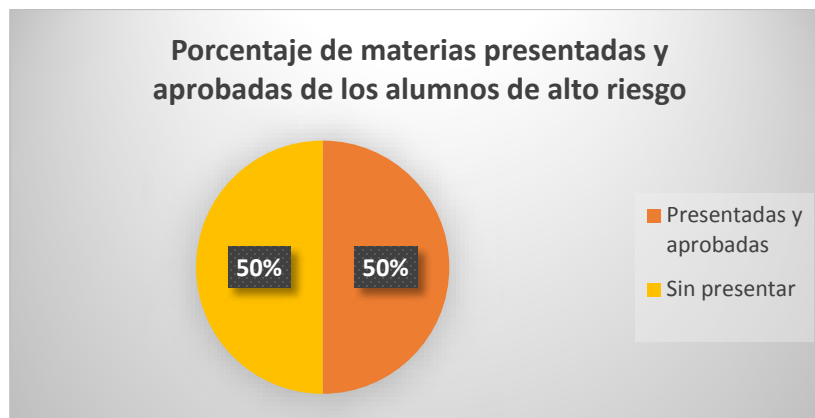
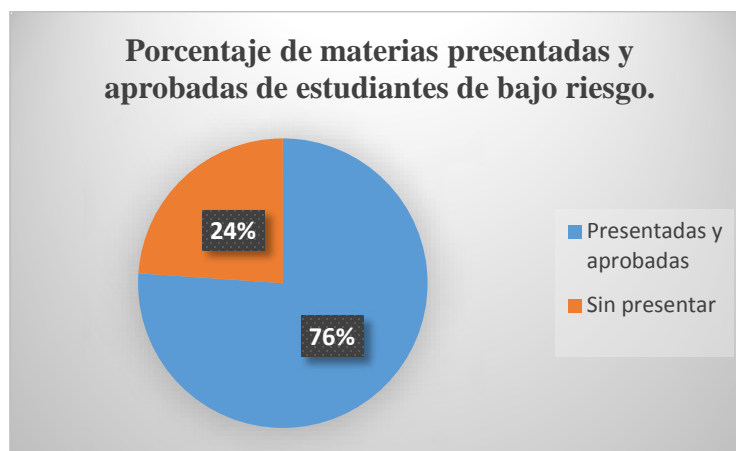


Gráfico 2

- Cabe mencionar, con respecto a los estudiantes con alto riesgo, se logra que uno de los alumnos con enfermedad de columna y con riesgo de abandonar la escuela por la incapacidad y el alto número de materias reprobadas, se logro evitar su deserción, con el apoyo de sus propios compañeros que lo asesoraron.
- En cuanto a las materias de los 13 estudiantes con bajo riesgo hubo 46 materias reprobadas y de estas se presentaron 35 que fueron aprobadas con la asesoría entre pares, los 11 restantes siguen reprobadas o no las presentaron; esto quiere decir que 76.08 de las materias fueron aprobadas con éxito, restando solo el 23.91 por serlo.



Gráfica 2

Los 13 estudiantes que fungieron como asesores de sus propios compañeros, logran:

- Expresarse y comunicarse con sus asesorados de una forma adecuada.
- Pensar crítica y reflexivamente.

Posters

- Trabajar en forma colaborativa en equipo
- Participar con gran responsabilidad

7. Conclusiones

De los resultados de las asesorías:

- Se logró que los estudiantes pudiesen regularizar en un 61.45% de las materias que tenían reprobadas en un semestre.
- La estrategia tiene buenos resultados como prueba piloto para que los estudiantes continúen con ella para regularizar las materias que aún están pendientes.
- Que se continúe con dicha estrategia para que los estudiantes, al concluir la preparatoria no tengan materias con adeudo.
- El apoyo de asesoría por pares se dé en dos sentidos: remedial (asesoría para exámenes de regularización) y preventivo evitando reprobar las materias de la inscripción en curso.

La Asesoría entre pares:

- Genera competencias transversales en los estudiantes asesores que les permiten aplicarlas en el aprendizaje de otras materias. Así mismo competencias disciplinares en cuanto a la materia misma que les ayuda a desarrollar habilidades mentales para aplicarlas a su nuevo conocimiento.
- Genera en los estudiantes asesorados conocimientos sólidos y crean hábitos de estudio para el desarrollo de sus propios medios de aprendizaje.
- Como una estrategia dentro del programa Institucional de tutoría en la cual tenemos mayor posibilidad de atender la problemática educativa y que el estudiante logre conocimientos firmes para su futura formación universitaria.

Agradecimientos

Agradezco principalmente a mis estudiantes por la disposición de ayuda a sus compañeros y la atención de la dirección de mi Escuela por permitir llevar a cabo la Estrategia de Asesoría entre pares valiéndome del programa de Tutorías.

Referencias

Romo, L. A. (2011) La tutoría Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México, D.F.

Jackes Delors y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. ediciones UNESCO. Madrid, España.

Universidad de Guanajuato. *Estatuto Académico de la Universidad de Guanajuato*. (Universidad de Guanajuato) Recuperado el 31 de agosto de 2018. Art.98 del Estatuto Académico de la Universidad de Guanajuato. <http://www.ugto.mx/images/pdf/normatividad/estatuto-academico-universidad-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato. Tríptico Informativo Tutoría académica. (Universidad de Guanajuato). <http://www.ugto.mx/images/pdf/triptico-informativo-tutoria-academica.pdf>

Posters

Universidad de Guanajuato. Servicios Académicos. (Universidad de Guanajuato).
<http://www.ugto.mx/servicios-academicos/tutoria>

Cetina López, W. A. y otros. (2016). La Asesoría entre pares como herramienta académica contra el rezago escolar en el programa educativo de ingeniería industrial. Publicaciones del Congreso Internacional de Investigación Academia, Puebla, México.
http://www.academia.edu/30428506/LA_ASESORIA_ENTRE_PARES_COMO_HERRAMIENTA_ACADEMICA_CONTRA_EL_REZAGO_ESCOLAR_EN_EL_PROGRAMA_EDUCATIVO_DE_INGENIERIA_INDUSTRIAL

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE MINERÍA DE DATOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PATRONES DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL COMO APOYO A LAS ESTRATEGIAS DE SARA (SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO)

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

Calvache Fernández, Leidy Carolina.

Alvarez Vallejo, Valentina

Triviño Arbeláez, Jorge Ivan

Quiceno Restrepo, Claudia

Pulgarin Giraldo, Robinson

Universidad del Quindío – Quindío, Colombia.

jitrivino@uniquindio.edu.co

Resumen. Este artículo aborda el tema de la deserción estudiantil en la educación superior, con la perspectiva de elaborar modelos de Minería de datos que permitan identificar patrones de deserción. Se realizó una revisión sistemática para precisar características que inciden en la deserción universitaria. Para ello se inicia con un estudio de la problemática partiendo desde una revisión literaria de la deserción en diferentes Instituciones de Educación Superior y finalizando concretamente en el Programa de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad del Quindío, escenario de estudio. A lo largo de este artículo, se presentan causas de deserción comunes entre los estudiantes, así mismo, se detalla el Proyecto SARA (Sistema de Acompañamiento para el Rendimiento Académico), proyecto constituido a mediados del año 2014 con el propósito de ayudar y acompañar académicamente a los estudiantes en los primeros semestres o aquellos que tiene bajo rendimiento académico, brindando apoyo en temas o en áreas que presentan mayor dificultad de aprendizaje. SARA ha venido consolidando un modelo de estrategias de acompañamiento permanente que incentiva un mejor desarrollo académico y personal, de la mano de Bienestar Institucional, buscando incrementar la motivación y la posibilidad de permanencia de los estudiantes que ingresan al programa. Analizar el abandono universitario da la posibilidad de crear nuevas estrategias, detectar los estudiantes con alto riesgo de deserción es para SARA una labor preventiva muy importante. Observar los síntomas de forma temprana permitirá tomar medidas necesarias y estrategias de prevención en aquellos estudiantes que puedan abandonar el programa académico. El objetivo de este estudio fue incorporar la aplicación de un Proceso de descubrimiento de conocimiento en bases de datos o KDD, para caracterizar y predecir posibles casos de deserción en el programa a través de modelos de minería de datos. Para la construcción de los modelos, se seleccionaron de las bases de datos de la Universidad del Quindío los datos que relacionan características personales, socioeconómicas y académicas

de los estudiantes. Con los datos recopilados para el análisis, se construyó un repositorio que fue procesado y transformado obteniendo así un conjunto de datos depurado y listo para la aplicación de los algoritmos de Minería de Datos. Se descubrieron reglas y perfiles personales, socioeconómicos y académicos de los estudiantes utilizando técnicas de Árboles de decisión.

Descriptor o Palabras Clave: Patrones, Estrategias, Minería de Datos, KDD, SARA.

1. Introducción

Uno de los principales problemas que enfrenta Colombia en cuanto a la educación, concierne a los altos índices de deserción estudiantil en la Educación Superior, según fuentes del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a la educación superior cerca de la mitad no logra concluir su propósito educativo (Guzmán Ruiz, Durán Muriel , & Franco Gallego, 2009). La deserción se entiende como el abandono escolar por parte de los estudiantes por causa de una combinación de factores como el perfil vocacional que define los intereses, aptitudes, personalidad y capacidades que tiene una persona con respecto a la elección de una carrera universitaria, otros factores como los económicos, familiares, sociales y/o personales hacen parte de este contexto. Se puede definir entonces la deserción estudiantil como el fenómeno que comprende a quienes no siguieron la trayectoria esperada de su programa académico, es decir, la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir sus estudios.

El Ministerio de educación nacional Colombiano realiza un seguimiento a la deserción estudiantil mediante el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) que permite medir y monitorear los factores determinantes de la deserción, conocer su evolución en el tiempo y ver cómo se comportan diferentes instituciones y regiones. En el informe de **Estadísticas Deserción y Graduación del 2015** presentado por el Ministerio de Educación Nacional, se registra una tasa de deserción del 9.3% en nivel de formación Universitaria. Por su parte la Universidad del Quindío como lo registra el SPADIES tiene una tasa de deserción del 8.6% al finalizar el año 2015, una tasa superior a la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Nariño con un índice de deserción del 5.92% y 7.11% respectivamente en el mismo año. El programa de Ingeniería de Sistemas y Computación como un programa adscrito a la Universidad del Quindío no se encuentra al margen de esta gran problemática, al cierre del año 2016 el SPADIES registró para el Programa de Ingeniería de Sistemas y Computación una tasa de deserción del 12.5 %.

2. SARA (Sistema de Acompañamiento para el Rendimiento Académico)

El Sistema de Acompañamiento para el Rendimiento Académico SARA, es un proyecto constituido a mediados del año 2014, diseñado principalmente para lograr la permanencia estudiantil, haciendo uso de estrategias que buscan mejorar el nivel académico, y a la vez, motivar a los estudiantes para lograr una adaptación apropiada y un sentido de pertenencia por sus estudios (Quiceno Restrepo & Pulgarín Giraldo, 2016). El Objetivo principal de este proyecto es ayudar y acompañar académicamente a los estudiantes del Programa de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad del Quindío, enfocado principalmente en los

dos primeros semestres de la carrera o aquellos que se encuentren en situación condicional por su bajo rendimiento académico.

Esta población de estudiantes beneficiados por el proyecto, que se menciona anteriormente, fue analizada y soportada con estudios a nivel nacional y particular para el Programa, en donde según el Ministerio de educación “El periodo crítico en el cual el fenómeno se presenta con mayor intensidad, corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera...” (Ministerio de Educación Nacional, 2015) . Particularmente, para el Programa de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad del Quindío, como resultado de los análisis realizados para observar el comportamiento de una Cohorte a través de los 10 semestres, se obtuvo que al finalizar el primer semestre desertaron alrededor del 40% de los estudiantes que ingresaron al programa (Garcia Gonzales , Galvis, Hurtado, & Mendez, 2016).

Debido a lo anterior, SARA adopta, construye y maneja estrategias basadas en el acompañamiento continuo a los estudiantes, buscando incrementar la motivación, la pertenencia por la carrera y la posibilidad de permanencia. Estas estrategias, se estudian y se ponen en práctica teniendo en cuenta que su objetivo es, no solo mejorar el nivel educativo de los estudiantes, sino que también se buscan técnicas de estudio adecuadas, para que el estudiante pueda afrontar sus estudios.

La *Fig. 1* permite visualizar algunas de las estrategias manejadas por el proyecto SARA, entre las que encontramos, la Inducción a estudiantes nuevos donde se socializa casos de éxito de estudiantes y egresados para motivar y brindar un sentido de pertenencia, además de brindar una guía sobre los procesos, deberes y derechos que se encuentran enmarcados en el estatuto estudiantil. La Inducción a la biblioteca y Bases de Datos Virtuales y el seguimiento continuo de las pruebas BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales) son otras de las estrategias implementadas dentro de esta iniciativa.



Fig. 1 Estrategias manejadas por SARA

Entre otras estrategias que SARA ha implementado están, la coordinación para la aplicación de talleres de técnicas de estudio (realizadas mediante el Psico-orientador de Bienestar Institucional) y de charlas sobre aspectos psicosociales y sustancias psicoactivas (realizadas por los psicólogos de Bienestar Institucional). Revisión y análisis de estadísticas de resultados obtenidos de las evaluaciones parciales de primer y segundo semestre. Programación de asesorías grupales o personalizadas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Remisión temprana de estudiantes que requieren ayuda de Bienestar institucional (psicólogas, psico-orientadores y programas especiales). Además, publicación de información de interés para los estudiantes en su sitio web¹⁰⁵.

3. Metodología

El proceso KDD es una solución al análisis de datos masivos con el objetivo de encontrar información útil que pueda convertirse en conocimiento, es un proceso conformado por una serie de etapas que tiene como principal objetivo la extracción de conocimiento en bases de datos, o conocido también como el proceso no trivial en el cual se pueden identificar patrones válidos, novedosos y útiles a partir de los datos (Hernandez, 2004).

- **Pre-etapa de Identificación de objetivos:** Autores definen esta pre-etapa como el análisis conciso de los procesos donde se identifican los objetivos KDD desde el punto de vista del cliente, adquirir un conocimiento previo del negocio permitirá tener en claro los objetivos que se quieren lograr.
- **Etapas de Selección:** En esta etapa se determinan las fuentes de datos y el tipo de información a utilizar. Es la etapa donde los datos relevantes para el análisis son extraídos desde las fuentes de datos.
- **Etapas de Preprocesamiento:** Esta etapa consiste en la preparación y limpieza de los datos extraídos desde las distintas fuentes de datos, se ponen en práctica operaciones y técnicas necesarias para eliminar ruido, inconsistencias o redundancias de las fuentes de información.
- **Etapas de Transformación:** Esta etapa consiste en adecuar los datos para que sean ingresados a un algoritmo concreto de Minería. Dentro de esta etapa se puede numerizar, normalizar o discretizar buscando adaptar los datos a las necesidades de los algoritmos.
- **Etapas de Minería de Datos:** El objetivo de esta etapa es producir conocimiento, es decir, encontrar relaciones entre los datos o patrones previamente desconocidos, válidos, nuevos, potencialmente útiles y comprensibles.
- **Etapas de Interpretación y Evaluación:** Durante esta etapa se interpreta y verifica la calidad de los patrones resultantes a través de técnicas de evaluación. Idealmente, los patrones descubiertos deben de tener tres cualidades: ser precisos, comprensibles e interesantes, es decir, útiles y novedosos.

4. Resultados del Proceso de descubrimiento de conocimiento en bases de datos.

¹⁰⁵ <https://sara.uniquindio.edu.co>

Tomando como metodología el Proceso de descubrimiento de conocimiento en base de datos o KDD, se inicia con la pre-etapa de identificación de objetivos, en esta instancia se establecen las metas a lograr al finalizar el proceso. Como parte de la segunda etapa se seleccionaron de las bases de datos de la Universidad del Quindío, los datos que relacionan características personales, socioeconómicas y académicas de los estudiantes del programa. Con los datos recopilados para el análisis se construyó un repositorio dando paso a la etapa de preprocesamiento, se usaron diferentes operaciones y técnicas para la preparación y limpieza de los datos. Como resultado de la etapa de Transformación se obtienen datos listos y adecuados para la aplicación de algoritmos de Minería de Datos. Se descubrieron patrones los cuales fueron interpretados, evaluados, y finalmente usados para soportar la toma de decisiones en el proyecto SARA.

Pre - Etapa de Identificación de Objetivos

El resultado de esta fase son los objetivos definidos para el proceso de extracción de conocimiento, con estos objetivos se determinará los datos que han de usarse dentro de este proceso, así mismo, se analizará si los datos con los que se dispone permitirán alcanzar o no los objetivos previstos. Es importante aclarar que dentro de este estudio se analizan y determinan factores de deserción tanto en la fase de inscripción como en el transcurso de la vida académica de los estudiantes. La fase de inscripción hace referencia al proceso de admisión que el estudiante realiza para ingresar al programa académico, se recopila información personal y socioeconómica del estudiante. El transcurso de la vida académica se refiere al desarrollo universitario del estudiante, donde se analiza su desempeño académico involucrando resultados de parciales, asistencia a asesorías e información de estudiantes que se encuentran en situación condicional.

A continuación, se detalla cada uno de los objetivos definidos para el proceso de minería:

- **Objetivo 1:** Identificar características comunes en el ámbito personal y socioeconómico que permitan predecir si un estudiante que va a ingresar al programa está en riesgo o no de desertar
- **Objetivo 2:** Determinar patrones de los estudiantes con referencia a resultados de parciales, acuerdos y monitorias, para establecer el comportamiento de dichas variables en el fenómeno de la deserción.

Etapa de Selección

El resultado de esta etapa es la generación de dos repositorios como parte de la integración de las fuentes, un repositorio con información personal y socioeconómica de los estudiantes con un total de 1644 registros y 23 atributos, el cual será identificado como REP01 a lo largo de este documento. Por otra parte, se tiene información académica de los estudiantes, con un total de 143 registros y 14 atributos, el cual será identificado como REP02 a lo largo de este documento.

Etapa de Preprocesamiento

Esta etapa es una de las más importantes del proceso KDD, ya que la calidad de los patrones resultantes depende altamente de la calidad de los datos utilizados. Esta etapa es la responsable de obtener datos limpios y de calidad, para lograr este objetivo se deben realizar algunos procedimientos para detectar valores faltantes, datos outliers o cualquier tipo de inconsistencias en los datos suministrados. Atributos como la edad que contenían valores nulos se completaron con la media correspondiente, así mismo, los datos outliers fueron corregidos con el valor correcto.

Etapa de Transformación

La transformación de los datos es la construcción de atributos, la cual consiste en construir automáticamente nuevos atributos aplicando alguna operación o función a los atributos originales con el objetivo de que estos nuevos atributos hagan más fácil el proceso de minería. Para facilitar la extracción de patrones se discretizaron los valores numéricos a valor nominales, como ejemplo se tiene la edad y las calificaciones del estudiante, otros atributos como el régimen de seguridad, nombre de discapacidad, estado civil entre otros se numerización para favorecer el proceso de minería.

Etapa de Minería de Datos

En esta etapa se implementó un árbol de decisión para cada uno de los objetivos propuestos al iniciar el proceso. Los árboles de decisiones resultantes se presentan en forma de árboles n-arios en donde a partir de un nodo padre o raíz se desprende n cantidad de hijos (Ver Fig. 2). Los árboles de decisión fueron implementados en la herramienta Data Mining Tool Orange, las reglas más relevantes con una probabilidad de ocurrencia mayor al 80% se muestran en la siguiente sección.

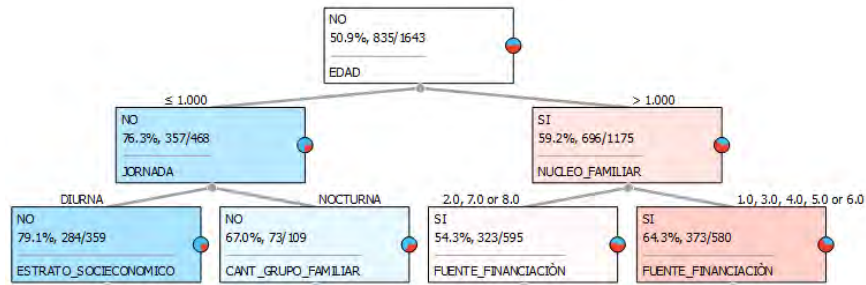


Fig. 2 Árbol de decisión Objetivo 1

Etapa de Interpretación y Evaluación

La evaluación de los modelos se realizó por medio de componentes brindados por Orange, obteniendo una precisión del 70.2% y 80%. Como resultado de interpretar los árboles de decisión generados a partir de los repositorios **REP01** y **REP02**, se obtuvieron las reglas de clasificación más relevantes como se muestra en la *Tabla 1* para el Objetivo 1 y en la *Tabla 2* para el Objetivo 2.

Como se puede observar en la *Tabla 1* los factores de deserción más relevantes en cuanto al ámbito personal y socioeconómico hacen referencia al núcleo familiar, la cantidad de integrantes que lo conforman y la fuente de financiación. Particularmente la probabilidad de

deserción es más alta cuando no se vive con; Dos padres y hermanos, Solo sus dos padres y Sus hijos, o cuando su fuente de financiación involucra Becas de la Universidad, Entidades financieras o Usted y su esposa, adicionalmente que el grupo familiar este compuesto por más de 3 personas.

Tabla 13 Interpretación de reglas Objetivo 1

REGLA	INTERPRETACIÓN	CLASIFICACIÓN	PROBABILIDAD
1	<p>Estudiantes cuya edad es mayor de 20 años</p> <p>Que no vivan con alguno de los siguientes miembros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dos padres y hermanos, ➤ Solo sus dos padres ➤ Sus hijos <p>Que sus gastos no sean financiados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Becas de la Universidad ➤ Entidades financieras ➤ Usted y su esposa <p>Que su estrato Socioeconómico sea diferente de 1 y 4</p> <p>Que la cantidad de ingresos sea alguno de los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entre 2 y 5 (S.M.M.L.V) ➤ Entre 5 y 10 (S.M.M.L.V) ➤ Mayores a 10 (S.M.M.L.V) <p>Que su categoría del Sisbén sea; 3,4 o 5</p> <p>Que la cantidad de personas que conformen su núcleo sea mayor a 3 personas.</p>	Deserta	100%
2	<p>Estudiantes cuya edad es mayor de 20 años</p> <p>Que no vivan con algunos de los siguientes miembros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dos padres y hermanos, ➤ Solo sus dos padres ➤ Sus hijos <p>Que sus gastos sean financiados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Becas de la Universidad, ➤ Entidades financieras ➤ Usted y su esposa <p>Que la cantidad de integrantes de su familia sea mayor e igual a 4 personas.</p>	Deserta	94.1%
3	<p>Estudiantes cuya edad sea mayor a 20 años</p> <p>Que su núcleo familiar este compuesto por alguno de los siguientes miembros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dos padres y hermanos ➤ Solo sus dos padres ➤ Sus hijos <p>Que su fuente de financiación sea diferente de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Becas de la Universidad ➤ Becas Externas ➤ Icetex ➤ Ingreso de padres y/o familia <p>Que su estado civil sea alguno de los siguientes estados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Separado ➤ Unión Libre ➤ Viudo(a) 	No Deserta	83.3%

En la *Tabla 2* se detallan los aspectos académicos de más relevancia, entre ellos un promedio de notas bajo, particularmente no presentar los parciales del área de Paradigma Orientada a Objetos se ha convertido en el factor de mayor impacto. Adicionalmente cabe resaltar que uno de los factores que garantiza mayor índice de supervivencia es la asistencia a asesorías, un estudiante que asiste al menos a una asesoría de programación garantiza la supervivencia durante su carrera.

Tabla 14 Interpretación de reglas Objetivo 2

REGLA	INTERPRETACIÓN	CLASIFICACIÓN	PROBABILIDAD
1	Aquellos estudiantes que al menos presenten el tercer parcial del área de Paradigma Orientada a Objetos, además una nota mayor o igual a 3,4 en el último parcial de Geometría Analítica	No Deserta	100%
2	Aquellos estudiantes que presenten el tercer parcial del área de Paradigma Orientada a Objetos. Que asista a las monitorias del área de Cálculo en los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Circunferencias y parábolas ➤ Derivadas implícitas ➤ Derivadas. 	No Deserta	100%
3	Aquellos estudiantes que no presenten el tercer parcial del área de Paradigma Orientada a Objetos, además que la nota del segundo parcial del área de Cálculo Diferencial sea menor o igual a 3,4	Deserta	98%

Conclusiones

El Proceso de Descubrimiento de Conocimiento en base de datos permite el manejo eficiente de la información y soportar la toma de decisiones dentro de una organización, brindando la posibilidad de mejorar aspectos o procesos de su entorno. Al detectar información relevante y no trivial, dando un valor diferenciador para la organización. Para el contexto de la deserción estudiantil permite al programa y especialmente al proyecto SARA, conocer cuales variables deberán tenerse en cuenta con mayor prioridad para intervenir en la retención de los estudiantes.

El conocimiento producto de los patrones permitirá generar e incluir estrategias alineadas con la visión y los objetivos que persigue SARA, las cuales podrían estar encaminadas en la intervención de la vida académica de los estudiantes que se perfilan como potenciales desertores, algunas de estas estrategias podrían estar relacionadas con analizar la distribución horaria de asesorías para mejorar ambientes de estudio y crear estrategias motivacionales para que los estudiantes se incorporen con mayor frecuencia en ellas. En cuanto a la aplicación de técnicas de minería de datos en el ámbito educativo, muchos de los patrones encontrados en este trabajo se pueden convertir en un punto de partida para motivar estrategias tempranas de retención estudiantil, relacionadas con la flexibilidad horaria, asesorías académicas, ayudas psicológicas y acompañamiento académico que permitan a los estudiantes continuar con su ciclo educativo.

Referencias

- Garcia Gonzales , M., Galvis, D., Hurtado, L., & Mendez, R. (2016). *Modelo para el seguimiento y control de la deserción en la población universitaria*. Armenia,Quindío: Conceptos Graficos Ltda.
- Guzmán Ruiz, C., Durán Muriel , D., & Franco Gallego, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior Colombiana*. Bogotá Colombia.
- Hernandez, J. (2004). *Introducción a la Minería de Datos*. Valencia España.
- Minieducación, & Aprende, C. (2013). *La innovación Educativa en Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas*. Bogotá Colombia: Sanmartín Obregón & Cía.
- Quiceno Restrepo, C., & Pulgarín Giraldo, R. (2016). SARA SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI*.