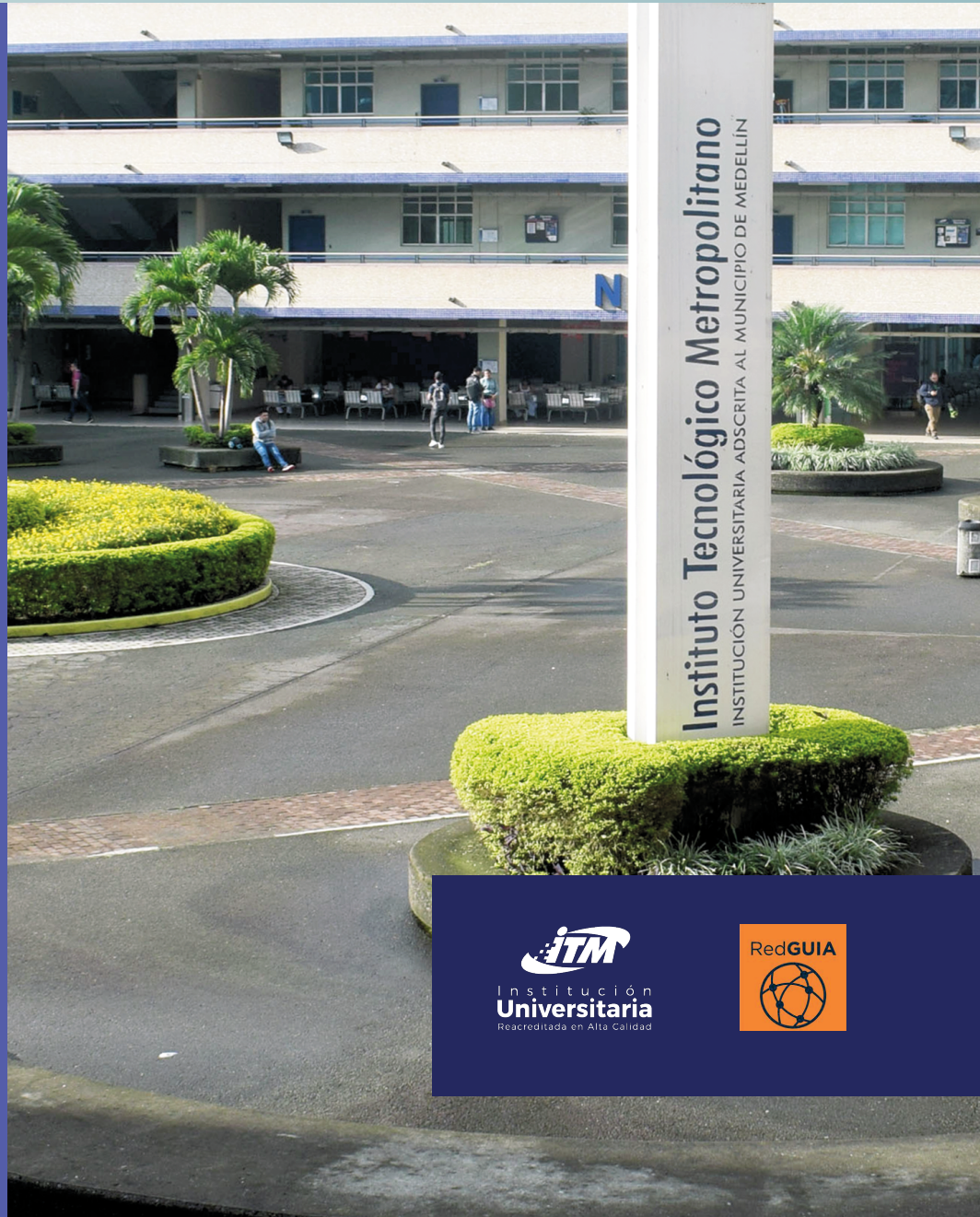


X CLABES

Congreso Latinoamericano sobre
el ABandono en la Educación Superior

VIRTUAL

*Consideraciones sobre la permanencia estudiantil
y el fenómeno del abandono en la educación superior*



Institución
Universitaria
Reacreditada en Alta Calidad

RedGUIA



Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior /
Compiladores Verónica Mira Fernández y John Edison Urrego Romero. –Medellín: Instituto
Tecnológico Metropolitano, 2022.
736 p.

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-56999-7-7

1. Permanencia estudiantil. 2. Enseñanza superior. 3. Deserción en América Latina. 4. Deserción
escolar. 5. Bienestar estudiantil. I. Mira Fernández, Verónica, comp. II. Urrego Romero, John Edison, comp.
III. Tít. IV. Serie

Catalogación en la publicación – Biblioteca ITM

Edición: noviembre de 2022
ISBN 978-958-56999-7-7

© Instituto Tecnológico Metropolitano

Hechos todos los depósitos legales
Hecho en Medellín, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Jorge Iván Brand Ortiz, Ph. D.
Gloria Mercedes Díaz Cabrera, Ph. D.
Juliana Cardona Quirós, Esp.
Jorge Iván Ríos Rivera, Ms.
Sebastián Vásquez Moreno, Esp.

COMPILADORES

Verónica Mira Fernández
John Edison Urrego Romero

Salvo cuando se especifica lo contrario, las figuras y
tablas de este volumen son propiedad de los autores.

La versión integral del contenido se ha depositado
en un formato electrónico apropiado en al menos
un repositorio de acceso abierto reconocido
internacionalmente y comprometido con el acceso
abierto.

Las ideas y opiniones de este libro son responsabilidad
exclusiva de los autores, quienes son igualmente
responsables de las citas, referencias y de la
originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no
responderá ante terceros por el contenido técnico o
ideológico del texto, ni asume responsabilidad alguna
por las infracciones a las normas de propiedad
intelectual.

Esta obra podrá reproducirse, distribuirse y
comunicarse públicamente sin autorización de la
editorial, siempre que se citen la fuente y el autor.

Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022).

*Consideraciones sobre la permanencia
estudiantil y el fenómeno del abandono en la
educación superior. ITM.*

13	INTRODUCCIÓN
15	PRESENTACIÓN
16	ORGANIZACIÓN DEL X CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CLABES
16	EQUIPO ORGANIZADOR INSTITUCIÓN ANFITRIONA
16	EQUIPO DE APOYO INSTITUCIÓN ANFITRIONA
17	EVALUADORES
19	TALLERES
20	LÍNEAS TEMÁTICAS
20	ENLACES
23	LÍNEA 1. TEORÍAS Y FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA Y EL ABANDONO
24	LA DEFICITARIA BASE FÁCTICA DE LOS ESTUDIOS MÁS INFLUYENTES SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
34	EFECTOS DE LA MODALIDAD REMOTA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO SEGÚN CAMPO DISCIPLINAR
43	MODELO CONCEPTUAL PARA ABORDAR EL FENÓMENO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
52	ESTUDO SOBRE A EVASÃO DE ALUNOS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) DA MODALIDADE EAD DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADA UTILIZANDO MINERAÇÃO DE DADOS
63	EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE QUÉDATE EN COLMAYOR COMO

- ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMPLEMENTARIA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA**
- 72 ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LA PERMANENCIA Y LOS FACTORES DE RIESGO DE ABANDONO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA**
- 81 PATRÓN ESTRUCTURAL DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**
- 90 ESTUDO DO ABANDONO DO CURSO DE FARMACIA - BIOQUÍMICA EM UM CURSO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**
- 99 ABANDONO ESTUDIANTIL EN LAS 3 MODALIDADES DE ADMISIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**
- 112 ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA TECNOLOGÍA EN DELINEANTE DE ARQUITECTURA E INGENIERÍA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA**
- 120 EL IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN EL ABANDONO TEMPRANO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES**
- 130 IMPACTO DEL PROGRAMA PACE EN LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO COHORTE 2020 EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**
- 139 INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LA EVALUACIÓN MATEMÁTICA Y LA DESERCIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA**
- 147 FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA ESCOLAR UNIVERSITARIA: HABILIDADES SOCIALES Y MOTIVACIÓN**
- 157 ¿EL COVID-19 Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL AFECTARON LA IMPORTANCIA DE LOS DETERMINANTES DE LA PERSISTENCIA ESTUDIANTIL?: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD BOLIVIANA**
- 166 CUANDO LA PANDEMIA NO ES SUFICIENTE PARA EXPLICAR EL ABANDONO ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO. EL CASO DE VENEZUELA**
- 175 ANALÍTICAS DE APRENDIZAJES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO**

- 184 UN ANÁLISIS MULTINIVEL DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO**
- 192 PERMANENCIA EN EL PRIMER AÑO DE VIDA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**
- 200 FACTORES ASOCIADOS AL SURGIMIENTO DE LA IDEA DE DESVINCULACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES DURANTE LA PANDEMIA**
- 207 PREDICCIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN CARRERAS DE INGENIERÍA INFORMÁTICA**
- 217 ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES MEDALHISTAS EM OLÍMPIADAS DE CONHECIMENTO**
- 226 PERFILES DE RIESGO ASOCIADOS AL ABANDONO EN PROGRAMAS DE PREGRADO EN ESCENARIOS DE PANDEMIA. ESTUDIO DE CASO UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS**
- 234 LA PERSISTENCIA COMO HERRAMIENTA ANTE LOS RIESGOS DE DESERCIÓN**
- 242 TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS, DESVINCULACIÓN Y REZAGO: ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY**
- 249 FACTORES ESTRUCTURALES Y ELECCIONES EDUCATIVAS EN EL ABANDONO DE LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO COMPARADO ESPAÑA – URUGUAY**
- 254 INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA DE VIDA**
- 264 DETERMINACIÓN DEL PERFIL DEL DESERTOR A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE UNA PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA**

277 | **LÍNEA 2. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS ENSEÑANZAS MEDIAS**

278 | **ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL EN EL TRÁNSITO A LA VIDA UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PROPEDEÚTICO UV - UNESCO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE**

288 | **PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS DE ESTABLECIMIENTOS PACE, SOBRE LOS DESAFÍOS EN EL TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN PANDEMIA**

296 | **EXPERIENCIA DEL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC'S) COMO ESTRATEGIA PARA APRENDER CIENCIAS EN PANDEMIA**

306 | **UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN APOYO A LA PERMANENCIA ESCOLAR**

314 | **LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN FORMATO VIRTUAL: DESAFÍOS Y PROYECCIONES**

322 | **EL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS: EXPERIENCIA Y DESAFÍO DE LA UC TEMUCO, CHILE**

331 | **LÍNEA 3. PRÁCTICAS CURRICULARES PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO E INCREMENTO DE LA PERMANENCIA**

332 | **IMPACTO DE LA SUSPENSIÓN DE CORRELATIVIDADES EN EL CURSADO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

341 | **PERMANENCIA ESTUDIANTIL ASOCIADA AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA: EL LIBRO DE TEXTO COMO ENLACE ENTRE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES ESCRITAS Y LAS IMPLEMENTADAS**

351 | **GAME ROOM Y LAB ITM: LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA CON CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO ITM**

- 360 **EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y TRAYECTORIA ACADÉMICA EN EL MARCO DE LA GRADUACIÓN OPORTUNA EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**
- 369 **HACIA UNA PEDAGOGÍA ECOLÓGICA: CUIDAR, CONECTAR Y CREAR ECOSISTEMAS PARA LA PERMANENCIA**
- 378 **PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE O USO DE METODÓLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS CURRICULARES**
- 389 **LÍNEA 4. PRÁCTICAS CURRICULARES PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO E INCREMENTO DE LA PERMANENCIA**
- 390 **LA ESTRATEGIA ASES PARA MITIGAR EL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE: EXPERIENCIA DE LAS TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**
- 399 **UN PROCEDIMIENTO PARA IDENTIFICAR RIESGOS DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID 19**
- 408 **ALERTAS TEMPRANAS DEL RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PARA LA PERMANENCIA Y EL ÉXITO ESTUDIANTIL MONITOREADO DESDE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**
- 417 **ADAPTACIÓN DEL SEMESTRE DE RECUPERACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA EN MEDIO DE LA CONTINGENCIA DE LA COVID-19: FORMACIÓN Y PERMANENCIA**
- 426 **ESTRATEGIA DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL: UNA POSIBILIDAD DE APOYO A LA PERMANENCIA EN MOMENTOS DE INCERTIDUMBRE**
- 435 **LA RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE MONITORES Y ESTUDIANTES DE LA ESTRATEGIA ASES**
- 445 **ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN EL MARCO DE UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES**

- 454** PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO VOLUNTARIO A ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE
- 462** EL CURSO DE INDUCCIÓN COMO ESTRATEGIA DE ADAPTACIÓN Y PERMANENCIA EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA
- 472** EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS GRUPALES Y DE APOYO PERSONALIZADO: UNA CONTRIBUCIÓN A LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
- 488** MENTORÍA HUELLA: PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO, PARA LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y PERMANENCIA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
- 497** PLAN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADO (PAPC), COMO ESTRATEGIA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EN LA UNAD
- 507** OBSERVATORIO ESTUDIANTIL: PROPUESTA EN PRO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL
- 516** “CULTIVANDO EL BIENESTAR EN LA VIDA UNIVERSITARIA” VALORACIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON DEL CICLO DE APOYO AL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE
- 524** PERFIL DEL TUTOR PAR: IMPLEMENTACIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN PROCESOS FORMATIVOS Y EVALUATIVOS DE ESTUDIANTES TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO - BÍO
- 532** ACCIONES TUTORIALES QUE PERMITEN LA INTEGRACIÓN EN PROGRAMAS EN LÍNEA
- 541** ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL IMPLEMENTADAS ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO (BARRANQUILLA, COLOMBIA)
- 548** TUTORÍAS ACADÉMICAS VIRTUALES ENTRE PARES COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CURSO DE MATEMÁTICAS BÁSICAS, UN ESTUDIO DE CASO
- 557** DESAFÍOS EN LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- 563 PRÁCTICA COLOMBIA ESTRATEGIA PARA LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE ADMISIÓN ESPECIAL: PAES Y PEAMA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
- 573 LA EXPERIENCIA DE CURSAR ANATOMÍA COMO TUTOR PAR EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA
- 580 SEMÁFORO DE ALERTAS TEMPRANAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE
- 589 TIPO DE TUTORÍA QUE UTILIZAN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS COMO ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN
- 596 PROGRAMA DE MENTORÍA AMAUTA: UNA APUESTA POR LA PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO
- 607 **LÍNEA 5. POLÍTICAS NACIONALES Y GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA Y REDUCCIÓN DEL ABANDONO**
- 608 DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIA PARA INCREMENTAR LA RETENCIÓN EN CARRERAS DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA
- 617 BRECHAS Y DESNIVELES: EL PROBLEMA REPRESENTADO EN LAS EXPERIENCIAS DE “NIVELACIÓN” PRESENTADAS EN EL CONGRESO CLABES ENTRE 2011 Y 2019
- 627 POLÍTICAS DE “NIVELACIÓN” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y SUS PROBLEMAS REPRESENTADOS
- 637 CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO FRENTE A LA EVALUACIÓN DE PERMANENCIA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA
- 646 RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA. DETERMINACIÓN DE VARIABLES PREDICTIVAS DE DESERCIÓN PARA GENERAR UN SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA

- 658** ACOMPAÑAMIENTO Y SISTEMA DE CALIDAD, MACROPROCESO: GESTIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA
- 667** REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS EN ESPAÑOL PRESENTADAS EN CLABES EN EL PERIODO 2011-2019
- 677** FORMACIÓN A MONITORES ACADÉMICOS EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
- 685** UN OBSERVATORIO PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN EL ITM, INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
- 693** EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE EL INCREMENTO DEL ACCESO Y LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK ECUADOR (2016 – 2021)
- 703** RELACIÓN ENTRE EL AMBIENTE UNIVERSITARIO Y LA PERMANENCIA Y ABANDONO ESTUDIANTILES
- 713** AULA PEDAGÓGICA INFANTIL: UNA ESTRATEGIA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO COMO APOYO A SUS ESTUDIANTES PARA LA PERMANENCIA ACADÉMICA
- 722** APOYO INSTITUCIONAL A LA PERMANENCIA A TRAVÉS DEL CUIDADO DE LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA EN PERIODO DE PANDEMIA
- 731** ESTUDIO DE COHORTES 2017-2020. PERMANENCIA Y PROGRESO ACADÉMICO EN EL PROGRAMA PACE DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE
- 742** LA AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA MEDIR EL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA
- 752** IMPACTO EN LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA GENERACIÓN E, CON ÉNFASIS EN LOS COMPONENTES EQUIDAD Y EXCELENCIA, EN LA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA

Después de nueve Congresos y un encuentro virtual, el décimo Congreso sobre el Abandono en la Educación Superior, X CLABES, se realiza en modalidad virtual para renovar el compromiso de instituciones, autoridades y académicos con una formación de calidad y el éxito estudiantil de miles de jóvenes de diversas latitudes. Este evento, como todos los anteriores, permitió conocer diversos trabajos – académicos y de política – para una mejor comprensión y consecuentemente, acción en busca de la reducción del abandono estudiantil.

El X CLABES, significó nuevos retos para la Red-GUIA y el Comité organizador, no solo por su realización en modalidad virtual sino también porque se da en un momento en que la comunidad de académicos y estudiantes buscan responder de la mejor forma a un mundo signado por la incertidumbre generada por la pandemia aún persistente. Con ella se han precipitado crisis de diferente magnitud y consecuentemente, el abandono de la educación superior se ha incrementado.

Nuevamente entonces, los académicos interesados en estudiar y encontrar solución al abandono estudiantil se reúnen a compartir sus investigaciones y experiencias, confiando que, en su trabajo cotidiano, en el encuentro cara a cara con los estudiantes ayudaran a que su camino formativo sea exitoso. Aquí la recopilación de los trabajos compartidos.

Los trabajos divulgados en el libro de actas del X CLABES -Congreso Latinoamericano de ABandono en la Educación Superior- los autores aceptaron su publicación bajo la licencia Creative Commons (by-nc-sa). Bajo esta licencia se permite copiar, distribuir y hacer obras derivadas siempre y cuando se reconozca y cite a los autores titulares de los textos, compromiso divulgado en la regulación de participación. Así mismo, los trabajos se publican conforme fueron aprobados por los evaluadores, por tanto, no fueron sometidos a correcciones adicionales.

Para la Institución Universitaria ITM, cuyo modelo de atención a la permanencia es base fundamental del proyecto formativo, el X Congreso Latinoamericano de ABandono en la Educación Superior, CLABES, se torna una bella oportunidad para reafirmar nuestra apuesta en mejorar las condiciones que garantizan la conmovedora existencia de jóvenes que optaron por hacer de la academia una oportunidad hacia la plenitud. Siempre he considerado que mantenerse en el proceso cognitivo que demanda la actividad académica, requiere de muchas conexiones, algunas de ellas hasta invisibles, siendo una de las más importantes la conexión consigo mismo.

CLABES se torna así, un excelente ejemplo de aprendizaje colaborativo entre Instituciones de Educación Superior del mundo y una plataforma para la divulgación del conocimiento desprendido de las múltiples experiencias o buenas prácticas. El X CLABES sucede justo en uno de los momentos más duros de la humanidad, la pandemia, y permite desde las lecciones aprendidas que un grupo significativo de experiencias y estudios se den a conocer entre Instituciones hermanas con el propósito de aportar estrategias y alternativas al permanecer en el proyecto formativo bajo condiciones difíciles para la humanidad.

Es así como la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur (Brasil), la Universidad Católica de Temuco (Chile), la Universidad de Antioquia (Colombia), La Universidad de Brasilia (Brasil), la Universidad de Cordoba (Argentina), La Universidad de la República (Uruguay), la Universidad de Talca (Chile), La Universidad Autónoma de México (México), La universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica), La Universidad Nacional de Colombia (Colombia), La Universidad Politécnica de Madrid (España) y la Institución Universitaria ITM (Colombia), emprenden la tarea de acompañar la organización de este evento a través de un comité científico internacional para darle forma a uno de los mayores proyectos que se conozcan de manera colaborativa entre universidades en un tema vital como es la permanencia y el abandono.

Cada una de las Instituciones participantes logró recoger de los análisis rigurosos presentados las más adecuadas técnicas, metodologías y conceptos para con ellas resolver contingencias y retos que plantean las realidades en cada universidad. CLABES en su versión décima, fue una oportuna voz de aliento en un momento difícil de nuestro tiempo en donde se confirma que socializar, compartir e intercambiar las experiencias nos ayudan a disminuir la sensación de soledad institucional y humana. Esta publicación se torna constancia histórica para que más instituciones se sumen en el XI CLABES que está por venir.

Jorge Iván Ríos Rivera
Vicerrector de Docencia
ITM

ORGANIZACIÓN DEL X CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CLABES

- Institución anfitriona:
 - Institución Universitaria ITM, Medellín, Colombia.
- Instituciones organizadoras:
 - Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur. Brasil.
 - Universidad Católica de Temuco. Chile.
 - Universidad de Antioquia. Colombia.
 - Universidad de Brasilia. Brasil
 - Universidad de Córdoba. Argentina.
 - Universidad de la República. Uruguay
 - Universidad de Talca. Chile.
 - Universidad Nacional Autónoma de México. México.
 - Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
 - Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica.
 - Universidad Politécnica de Madrid. España.
 - Institución Universitaria ITM, Medellín, Colombia.
- Comité científico internacional.

EQUIPO ORGANIZADOR INSTITUCIÓN ANFITRIONA

- Luz Marcela Omaña Gómez, Rectora (E)
- Jorge Iván Ríos Rivera, Vicerrector de Docencia.
- Hernán Alonso Arroyave López, director de Bienestar.
- Dora Nicolasa Gómez Cifuentes, directora Autoevaluación
- Carlos Andrés Gaviria, Coordinador Servicio de Intervención y Gestión Académica – SIGA – Observatorio Pedagógico ITM
- Verónica Mira Fernández, Contratista Servicio de Intervención y Gestión Académica – SIGA – Observatorio Pedagógico ITM.

EQUIPO DE APOYO INSTITUCIÓN ANFITRIONA

- Andrea Alejandra Lara Castaneda
- Francy Maria Giraldo Perez
- José David Martínez Molina
- Lina Marcela Tangarife Betancur
- María Camila Acendra Vasco
- Mateo Aristizábal Vásquez
- Michel López Arango
- Paula Andrea Rodríguez León
- Paula Andrea Yepes Gómez

- Adriana Blandón Calderón, Escuela de Aviación Policial. Colombia
- Adriana Del Rosario Pineda Robayo, Universidad Manuela Beltrán. Colombia
- Alba Emilse Gaviria Méndez, Universidad de Antioquia. Colombia
- Alexandra Toro Franco, Universidad de Caldas. Colombia
- Alicia Pérez Lorca, Universidad de Santiago de Chile. Chile
- Alma Lucía Hernández Vera, Instituto Politécnico Nacional. México
- Amelia Coria Farfán. México
- Ana Belén Bernardo Gutiérrez, Universidad de Oviedo. España
- Ana Casaravilla, Universidad Politécnica de Madrid. España
- Andrés González García, Universidad de Guanajuato. México
- Angela Patricia Cipagauta Esquivel, Universidad Católica de Colombia. Colombia
- Ángeles Castejón Universidad Politécnica de Madrid. España
- Antonio Franco Crespo, Escuela Politécnica Nacional. Ecuador
- Apolonia Bedoya Salazar, Universidad de Antioquia. Colombia
- Aura Johanna Huérfano Herrera, Universidad Del Rosario. Colombia
- Beatriz Painepan Sandoval, Universidad de Santiago de Chile. Chile
- Blanca Hilda Oropeza Luna, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México
- Boris Herbas Torrico, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Bolivia
- Careli Johana Herrera Penilla, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Carmen Busoch Morlán, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”. Cuba
- Carmen Leticia Pérez, Universidad Don Bosco. El Salvador
- Catalina Carbajal, Universidad Anáhuac. México
- Celia Galve Galve. España
- Christian Díaz Peralta, Universidad Católica de La Santísima Concepción. Chile
- Christian Fabián Alcocer Castillo, Universidad Regional Amazónica Ikiam. Ecuador
- Claudia Beatriz Peretto, Facultad de Ciencias Económicas – UNC. Argentina
- Cristian David Londoño Arroyave, Universidad de Antioquia. Colombia
- Daniel González, Universidad de Las Américas. Ecuador
- Diego Pérez Universidad, Austral de Chile. Chile
- Dora Nicolasa Gómez Cifuentes, Institución Universitaria ITM. Colombia
- Elena Angelina Guerrero Franco, Universidad de Guanajuato. México
- Emma Lucia Ferrero, Universidad Nacional de Luján. Argentina
- Enrique de Jesús Tapia Perez, Universidad Del Magdalena. Colombia
- Erica Giraldo Cadavid, Universidad de San Buenaventura. Colombia
- Ernesto Carranza Aguilar, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Fabiola Faundez, Universidad de Talca. Chile
- Félix Tobajas Guerrero, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
- Fernanda Cox Riquetti, Universidad de las Américas. Ecuador
- Fernanda Paula Pinheiro, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Portugal
- Fernando Acevedo, Universidad de La República. Uruguay
- Gilda Vega Cruz, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”. Cuba
- Gillian Moreira, Universidade de Aveiro. Portugal
- Gladys Correa, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación – ICASE, Universidad de Panamá. Panamá

- Gloria Alzugaray, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina
- Gloria Olvera Coronilla, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Gonzalo Fonseca Grandón, Universidad de Concepción. Chile
- Huriviades Calderón Gomez, Universidad Tecnológica de Panamá. Panama
- Irene Portela, Instituto Politécnico Do Cávado E Do Ave. Portugal
- Isabel Carrillo Ramiro, Universidad Politécnica de Madrid. España
- Javier Lorca, Universidad de Talca. Chile
- Javier Mora Rodríguez, Humboldt International University. Colombia
- Jeisson Andrés Gómez Colmenares, Universidad Del Rosario. Colombia
- Jessica Galván, Centro de Educación Continua - Escuela Politécnica Nacional. Ecuador
- Jesús Arriaga, Universidad Politécnica de Madrid. España
- Joana Casanova Universidade Do Minho. Portugal
- José Luis García García, Universidad Autónoma de Guerrero. México
- José Nieto Trinidad, Universidad de Salamanca. España
- Julio Contreras, Universidad de Chile. Chile
- Karina Curione, Facultad de Psicología. Uruguay
- Karlena María Cárdenas Espinoza, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Laura Fernanda Barrera Hernández, Universidad de Sonora. México
- Leandro Almeida, Universidade Do Minho. Portugal
- Leydy Aleen Erazo Yáñez, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Lina María Moreno Muñoz, Institución Universitaria ITM. Colombia
- Lorena Delgado Reverón, Universidad Nebrija. España
- Lucía Álvarez Blanco, Universidad de Oviedo. España
- Luis Calegari, Universidad de la República, Uruguay. Uruguay
- Luz Stella Escudero Vásquez, Universidad de Antioquia. Colombia
- Magda Campillo, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Manuel García Minjares, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- María Del Roble García Treviño, Universidad de Guadalajara. México
- María Dolores Alvarez Arzate, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Nicaragua
- María Esteban, Universidad de Oviedo. España
- María Lorena Garnter Isaza, Universidad de Caldas. Colombia
- María Macarena Cabezas Bello, Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile
- Maricela Ortega Villalobos, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Mario Guillermo Oloriz, Universidad Nacional de Luján. Argentina
- Martín Saino, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
- Melbin Velásquez Autónomo. Colombia
- Miguel Alonso García, Universidad Complutense de Madrid. España
- Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Instituto Tecnológico de Sonora. México
- Mónica Giuliano, Universidad Nacional Del Oeste - Universidad Nacional de Hurlingham. Argentina
- Morela Del Socorro Moncada González, Institución Universitaria ITM. Colombia
- Natalia H. Correa, Universidad de la República. Uruguay
- Natalia Moreira, Universidad de La República. Uruguay
- Nelson Véliz Suazo, Universidad de Antofagasta. Chile
- Nesly Edilma Rey Cruz, Universidad Santo Tomas. Colombia
- Nicolás Fiori, Universidad de la República. Uruguay
- Norma Patricia Caro, Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

- Pablo González, Universidad de Talca. Chile
- Pamela Merino de La Fuente, Universidad Católica de Temuco. Chile
- Patricia Andrade Palos, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Patricia Carvajal Olaya, Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- Patricia Estrada Mejía, Universidad Nacional de Colombia. Colombia
- Patricia Ibáñez Ibáñez Global Campus Nebrija, Universidad Nebrija. España
- Paúl Sebastián Dávila Aldás, Universidad Internacional Del Ecuador. Ecuador
- Pricila Kohls-Santos, Universidade Católica de Brasília. Brasil
- Priscilla Venegas, Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica
- Rafael Miranda, Universidad Alberto Hurtado. Chile
- Rafael Pralta, Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo. Colombia
- Rafael Rey, Universidad de la República. Uruguay
- Rebeca Bieberach, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. Panamá
- Rina Margarita Gaete Rengifo, Universidad Católica de Temuco. Chile
- Rodrigo Del Valle, Universidad Católica de Temuco. Chile
- Rosanna Beatriz Casini, Facultad de Ciencias Económicas - UNC. Argentina
- Sandra Paola Nohava Bravo, Corporación Gilberto Echeverri Mejía. Colombia
- Sandra Patricia Barragán Moreno, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia
- Sara Cristina Guerrero, Universidad de Los Llanos. Colombia
- Sara Cruz, Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Silvana Corbellini, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Brasil
- Solana González, Universidad de la República. Uruguay
- Sonia Beatriz Echeverría Castro, Instituto Tecnológico de Sonora. México
- Suyen Quezada Len, Universidad de Valparaíso. Chile
- Sylvia de Bellis, Universidad de la República. Uruguay
- Trarbach Costa Priscila, Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. Brasil
- Valentina Palacio Cardona, Institución Universitaria ITM. Colombia
- Varenka Parentelli, Universidad de la República. Uruguay

TALLERES

- Estrategias para favorecer la permanencia en tiempos de crisis. Tulio Ramírez (Venezuela) y Fabiola Faúndez V. (Chile)
- Mecanismos de apoyo por intermedio de la tecnología: una propuesta para la permanencia estudiantil. Pricila Kohls-Santos (Brasil) y Patricia Estrada Mejía (Colombia)
- Enseñar a aprender: el reto de la docencia universitaria. Cristina Arrieta Araya y Priscilla Venegas Herrera.
- Experiencias creativas de aprendizaje para una transformación pedagógica incluyente. Edwin Alexis Ochoa Gil. (Colombia)
- ¿Y tú qué necesitarías? Impacto Social y estrategias de Permanencia. Ana María Jiménez Rico y Diego Alexander Herrera Uribe (Colombia)
- ENREDADOS para la permanencia: aportes del trabajo colaborativo en Red. Hernández Enríquez, Luz Stella Escudero Vásquez y Viviana Mazón Zuleta Natalia Ríos Suescún. (Colombia)
- El arte de cultivar una vida con sentido como medio para promover la permanencia académica con calidad de vida y bienestar. Édgar Montaña Lozano. (Colombia)

LÍNEAS TEMÁTICAS

- Línea 1. Teorías y factores asociados a la permanencia y el abandono. Perfiles de abandono
- Línea 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias
- Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono e incremento de la permanencia
- Línea 4. Prácticas de integración universitaria para fomentar la permanencia y para la reducción del abandono (Las tutorías-Mentorías)
- Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia y reducción del abandono

ENLACES

- Apertura: www.youtube.com/watch?v=LTxItORxoSs
- Doctora Bettina Steren Dos Santos. Integrante RedGUÍA. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 - Rectora (E) Luz Marcela Omaña Gómez. Institución Universitaria ITM, Medellín.
 - Economista Diana Marcela Durán Muriel, Asesora despacho del viceministro de Educación Superior Ministerio de Educación Nacional
 - Conferencia: Reinventar la enseñanza superior en clave de inclusión. Doctora. Mariana Maggio, Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Clausura: https://www.youtube.com/watch?v=by-56_zkn-w
- Conferencias:
 - La permanencia universitaria como apuesta y práctica de formación humanística. Doctora Colombia Hernández Enríquez.
 - El abandono universitario y la virtualización de la enseñanza, Doctor Claudio Rama Vitale

LÍNEA 1. TEORÍAS Y FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA Y EL ABANDONO

LA DEFICITARIA BASE FÁCTICA DE LOS ESTUDIOS MÁS INFLUYENTES SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando Acevedo Calamet
face@cur.edu.uy
Uruguay, Centro Universitario Regional del Noreste
Universidad de la República

Resumen

Esta ponencia presenta argumentos y evidencia empírica que revelan el carácter deficitario de la base fáctica de las más aceptadas teorizaciones y mediciones sobre el abandono de los estudios en la educación superior. Entre ellas se destacan las que subyacen a los modelos recientemente propuestos por Vincent Tinto y por Adam Seidman, principales referentes actuales sobre la temática. Los cuestionamientos más significativos apuntan a la escasa confiabilidad de las inferencias producidas a partir de la aplicación de encuestas, en especial la *National Survey of Student Engagement*, muy recurrentemente aplicada en todo el mundo occidental en los estudios empíricos sobre abandono.

Palabras clave

Abandono, Educación Superior, Vincent Tinto, Encuestas, *National Survey of Student Engagement*.

Si bien la existencia de elevadas tasas de abandono de los estudios en la educación superior (de aquí en adelante, ES) es de carácter ubicuo (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006), alcanza valores muy altos en América Latina, con un promedio del orden del 50% (Rodríguez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2015). Este fenómeno, inquietante por sus repercusiones personales, institucionales y sociales (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006; Webb y Cotton, 2018), es motivo de especial preocupación desde inicios del presente siglo, a partir de que la tasa de abandono comenzara a tomarse como indicador clave de la performance de las universidades (Bricall, 1998; OECD, 2012) y de la calidad de la educación (Johnston, 2013; Sáez, López, Cobo y Mella, 2020; Yorke, 1998), tangible en el caso de Europa con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como fruto de la Declaración de Bolonia de 1999.

El abandono de los estudios superiores como problema alcanza dimensiones graves debido, además, a que es un fenómeno de difícil abordaje con los instrumentos habituales de las políticas públicas (Brunner, 2011). A pesar de la muy profusa investigación acumulada –según Serra (2012) entre 1980 y 2012 en *Google Scholar* se registraron más de tres millones de artículos sobre retención escolar en universidades– y de la gran cantidad de recursos que se invierten en la implementación de programas y servicios para propiciar la retención, en los últimos treinta años no se ha observado una disminución significativa de las tasas de abandono en ES (Lyche, 2010; Mortenson, 2012; Seidman, 2012). Si bien en ausencia de aquellas acciones esas tasas tal vez serían aun mayores (Seidman, 2012), el problema y la preocupación siguen vigentes, en especial porque desde mediados de los años 90 del siglo pasado en gran parte del mundo occidental las tasas de abandono han permanecido prácticamente inalteradas (Cabrera, Pérez y López, 2014) y el impacto de las acciones de retención escolar han alcanzado resultados muy modestos (Habley, Bloom y Robbins, 2012). Una explicación plausible de esta situación radica en que la implementación de acciones que resulten eficaces para lograr una reducción significativa del abandono en ES no está enteramente al alcance de la gestión de los centros educativos. La incidencia en el abandono de algunas características inherentes al estudiante que ingresa a la ES –preparación académica previa, habilidades y destrezas, atributos personales (de género y de clase, principalmente sus capitales culturales y económicos), actitudes y valores (Tinto, 2012)– y, sobre todo, de ciertos factores contextuales- estructurales –en especial los asociados a la estructura de oportunidades educacionales y laborales, de enorme relevancia en el caso de contextos socio-académicos desfavorables– requieren intervenciones cuya definición, diseño e implementación son externas al ámbito organizacional. En cualquier caso, la modestia de los resultados alcanzados en los últimos cincuenta años por las acciones de retención escolar ejecutadas por las universidades también encuentra su explicación, en cierta medida, en la naturaleza de los abordajes metodológicos y sustentos fácticos de los estudios empíricos que la mayoría de esas acciones tomaron como base.

2. Principales debilidades de los abordajes cuantitativos en la determinación de tasas y de factores explicativos del abandono en la educación superior

El denominador metodológico común de la mayoría de las investigaciones sobre el abandono de los estudios en ES es la adopción de estrategias de corte cuantitativo basadas en estudios descriptivos con grandes muestras de datos provistos por informes de entidades gubernamentales o de oficinas administrativas de las instituciones educativas. En muchos casos las tasas de abandono establecidas en el marco de ese tipo de investigaciones, además de carecer de suficiente confiabilidad, inhiben su comparación rigurosa con tasas de otros contextos institucionales y territoriales (Acevedo, 2020). Un ejemplo notorio es el de la tasa del 36% establecida por Boado, Custodio y Ramírez (2011) para el caso de Uruguay. Dicha

cifra es una estimación realizada en base a la fórmula $0.5(1-E)$, siendo «E» la eficiencia de titulación del sistema, definida como “la proporción de estudiantes «T» que se titula en un año «t» en comparación a la matrícula nueva en primer año «N» en el tiempo correspondiente a una duración «d» de las carreras establecidas [...]. Es decir: $E=T(t)/N(t-d)$ ” (*ídem*, p. 50). La aplicación del coeficiente «0.5» se basó en un informe del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): “IESALC sostuvo en su estudio latinoamericano de la deserción universitaria que podía esperarse que el 50% de los rezagados de una generación –los que no se reciben en el plazo esperado– lleguen a recibirse de cualquier modo” (*ibíd.*, p. 57).

En definitiva, esa tasa del 36% es una estimación para Uruguay a partir de otra estimación formulada para América Latina y el Caribe. La estimación de que el 50% de los rezagados habrá de culminar sus estudios universitarios, además de poco precisa, es un promedio que, por su propia naturaleza, pasa por alto la existencia de notorias diferencias estructurales, contextuales e institucionales al interior de América Latina y el Caribe, entre las cuales la gratuidad o no de los estudios y el acceso con o sin restricciones a la universidad desempeñan un papel muy significativo. De hecho, en una investigación empírica reciente (Acevedo, 2020) se determinó, con absoluta precisión, que la tasa promedio de abandono en tres organizaciones terciarias del noreste de Uruguay en el período 2014-2016 fue del 48%. La certeza de que esta tasa está dotada de absoluta precisión radica en que su cálculo se efectuó a partir de la información producida en un censo aplicado en 2016 a los estudiantes que habían ingresado a alguno de esos tres centros de ES a comienzos de 2014, que incluyó tanto a los jóvenes que al momento del censo persistían en sus estudios como a aquellos que los habían abandonado. En cambio, la tasa del 36% establecida en el estudio precitado (Boado, Custodio y Ramírez, 2011) se estimó exclusivamente sobre la base de información secundaria.

Más allá de estas consideraciones, la comparación entre ambas es poco pertinente, ya que, entre otras limitantes, en uno y otro caso las bases fácticas y las operaciones metodológicas empleadas para la medición fueron muy diferentes. Menos pertinente aun resultaría la comparación de cualquiera de esas tasas de abandono con las registradas en centros educativos de otros contextos sociales, políticos, territoriales e institucionales, ya que las diferencias existentes entre los sistemas universitarios de diferentes contextos territoriales y, sobre todo, las distintas políticas de acceso a cada uno de ellos, limitan significativamente la comparabilidad de las tasas de abandono.

Por otra parte, una considerable cantidad de las más recientes investigaciones sociológicas orientadas a la determinación de los principales factores explicativos del abandono en ES –factores académicos (estructura curricular, clima organizacional, praxis docente, exigencias académicas, equipamiento e infraestructura física del centro educativo, entre otros), factores externos o extra-académicos (demóticos, socio-culturales, políticos, económicos), factores personales (motivación intrínseca, expectativas, preferencias, intereses)– se ha valido en forma privilegiada de la producción de información primaria mediante la aplicación de la técnica de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada, y de su correspondiente análisis estadístico. En términos generales, es indudable que la técnica de encuesta permite producir en poco tiempo una gran cantidad de información estandarizada y organizada (Pérez Juste, 2011) y, además, a un mínimo coste económico (Cea D’Ancona, 1996). Ninguna otra técnica de producción de información ofrece tal capacidad; aquí radica la gran ventaja comparativa de su aplicación: mucha información en poco tiempo, facilidades operativas, economía de recursos. Además, la aplicación de esta técnica, al basarse en la estandarización de las preguntas y categorías de análisis y en la cuantificación de las respuestas producidas, facilita la ulterior comparación de resultados y su generalización (por lo menos

dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado). Estas son las principales ventajas, de clara índole pragmática, de la aplicación de la técnica de encuesta en la investigación social.

Pero si a partir de la opinión de las personas encuestadas lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono en la ES, esas ventajas se anulan cuando se admite que “hay indicadores y variables que, aunque puedan ser relevantes y muy incidentes en el fenómeno del abandono de los estudios, los abordajes cuantitativos no exploran debido a dificultades de índole metodológica (por ejemplo, de operacionalización y/o de medición)” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 64). También pueden existir dificultades de índole metodológica asociadas a ciertas formas de análisis estadístico, como es el caso de las correspondientes a la estadística descriptiva. Tal como han señalado Cabrera, Burkum, La Nasa y Bibó (2012), “el verdadero peligro de utilizar estadísticas descriptivas [...] es que la elección de las variables automáticamente define al problema y a su solución” (p. 191; traducción del autor); pero este peligro no existe si se apela, por ejemplo, a modelos de regresión logística multinomial. En la aplicación de encuestas tales dificultades emergen junto a otras de tenor equivalente, en especial las atinentes a la validez y fiabilidad de la información producida por esa vía. Estas constataciones, sumadas al reconocimiento de la multidimensionalidad y de la complejidad inherentes al fenómeno del abandono (Casanova, Díaz y Soto, 2018), “han impulsado, más recientemente, planteamientos metodológicos complementarios que incluyen el uso de estrategias cualitativas dirigidas a comprender las dinámicas implícitas en los procesos de transición a la universidad y a diseñar estudios contextualizados en las diferentes realidades” (Figuera y Torrado, 2013, p. 34). La comprensión de tales dinámicas requiere no sólo conocer la magnitud e importancia relativa de las variables intervinientes, sino además, necesariamente, los significados que los actores les atribuyen a las acciones que configuran tales dinámicas: “lo que realmente importa en las decisiones de los estudiantes de quedarse o de irse no son sus interacciones, tal como se las define objetivamente, sino cómo ellos entienden y dotan de significado a esas interacciones” (Tinto, 2012, p. 253; traducción del autor). La necesidad y la conveniencia de una exploración más adecuada –más pertinente, más significativa, más eficaz– impulsan, pues, la adopción de otro tipo de estrategias de investigación.

3. La dependencia de los modelos de Tinto y de Seidman, y sus deficitarias bases fácticas

La producción académica sobre la problemática del abandono de los estudios en ES también adolece de una excesiva dependencia con respecto a los modelos teóricos más destacados (i.e., Tinto, 2012 y Seidman, 2012) –en tanto los más recurrentemente citados en la literatura especializada–, lo cual explica la tácita y acrítica aceptación de las bases fácticas sobre los que están contruidos y la sobrevaloración de algunos factores explicativos en detrimento de otros (Aljohani, 2016). A este respecto, tal como se procurará mostrar a continuación, la investigación que motivó el presente texto permite afirmar que las modelizaciones y teorizaciones actualmente más aceptadas sobre el abandono de los estudios y la persistencia estudiantil en ES, tanto a escala nacional como internacional, están contruidas sobre bases fácticas deficitarias en términos de validez y, sobre todo, de confiabilidad.

Entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados para dar cuenta del abandono de los estudios en ES el ejemplo modélico –por lo menos si lo evaluamos en función del grado de ubicuidad de su empleo– es el provisto por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), de aplicación muy generalizada en los EE.UU., también empleado en las últimas investigaciones de dos de los principales referentes teóricos sobre el abandono en ES: Tinto (2012) y Seidman (2012). En Australia existe una versión ligeramente modificada –la «*Australasian Survey of Student Engagement*» (AUSSE)–, también de aplicación

bastante generalizada (Kahu, 2013; Coates, 2010; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008)¹. La NSSE comenzó a aplicarse en el año 2000 (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associates, 2010). Enseguida su empleo con fines investigativos –y en forma creciente también como instrumento de evaluación de las universidades– se diseminó por todo el territorio de los EE.UU. y muchos países del mundo occidental; de hecho, en 2009, a apenas diez años de su creación, la NSSE era aplicada en casi 1.400 universidades (Cabrera, Pérez y López, 2014).

Resulta llamativo que un proyecto tan complejo como el de la NSSE –tanto el constructo como la investigación que lo nutre– haya recibido pocas críticas, lo cual tal vez se deba a que se trata de “una ortodoxia académica aceptada acríticamente” (Zepke, 2014, p. 702; traducción del autor). Sin embargo, “a pesar de su popularidad y el gran volumen de investigaciones que respaldan su uso [...], la validez de la encuesta NSSE para evaluar el impacto de la universidad en el estudiante está siendo cuestionada por un número creciente de investigadores” (Cabrera, Pérez y López (2014), p. 29).

Un cuestionamiento de carácter general es que “la definición de involucramiento estudiantil es limitada y poco clara. Esto restringe su utilidad como perspectiva de investigación para comprender el involucramiento estudiantil [ya que] mezcla prácticas institucionales con el comportamiento estudiantil” (Kahu, 2013, p. 764; traducción del autor). Además, si bien para sus creadores los ítemes y escalas de la NSSE son robustos, están teórica y empíricamente asociados a buenas propiedades psicométricas y tienen validez de constructo y fiabilidad (Kuh, 2002), otros autores consideran que algunos ítemes carecen de justificación teórica y que corresponde incluir otras escalas y dimensiones derivadas de análisis factoriales (Kahu, 2013). Varios investigadores (i.e., Cabrera, Pérez y López, 2014; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008; Kahu, 2013) también cuestionan la validez predictiva de los resultados basados en la NSSE. Por su parte, Coates (2008) enfatiza los problemas de comparabilidad de los estudios que aplican la NSSE y su sucedáneo australiano, la AUSSE, habida cuenta de que la comparación de los resultados de la encuesta –entre países, entre organizaciones y entre «carreras»– es, precisamente, el principal cometido de su aplicación. Otra relevante crítica a la NSSE radica en que se enfoca solamente en los aspectos que la institución puede manejar, gestionar o controlar, y entonces “queda excluido un amplio rango de otras variables explicativas, tales como la motivación del estudiante, sus expectativas y emociones” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor)². Esta exclusión es significativa, ya que lo emocional y lo motivacional tienen enorme incidencia en el aprendizaje (Christie et al., 2008; Zepke, 2014) y, por ende, también en el abandono de los estudios. Otra limitación del formulario de la NSSE es que “un único instrumento que abarca todas las disciplinas es problemático, ya que hay evidencia de que enseñar y aprender varían según las disciplinas” (Kahu, 2013, p. 768; traducción del autor). En un sentido similar, Zepke (2014) afirma que los indicadores incluidos en los cuestionarios de la NSSE normalizan el significado del involucramiento y proporcionan una comprensión de ese fenómeno del tipo «one size fits all», totalmente inadecuada. Existen, además, otros aspectos deficitarios del formulario de la NSSE: “a la luz de las investigaciones que muestran que a los estudiantes les cuesta mucho comprender ciertas expresiones académicas, tales como ‘pensar críticamente y analíticamente’, y teniendo en cuenta sus destrezas adquiridas, la confiabilidad de sus respuestas debe ser cuestionada” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor). A esto deben añadirse, como limitaciones a la validez de los datos producidos, ciertos problemas con la memoria, la recordación, la predisposición a responder y la imposibilidad de que el estudiante pueda expresar una perspectiva que no se ajuste a las preguntas preestablecidas. En suma, las principales críticas y cuestionamientos al formulario de la NSSE radican en la escasa validez y confiabilidad de las respuestas aportadas por los estudiantes encuestados,

¹ A partir de la primera edición de la *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (CLABES), en 2011, en muchos países de América Latina comenzó a aplicarse la encuesta sobre abandono en ES propuesta en el Proyecto ALFA-GUIA, inicialmente financiado por la Unión Europea y en la actualidad apoyado por IE SALC-UNESCO. Los formularios de encuesta de ALFA-GUIA adolecen de los mismos inconvenientes de base que los de la NSSE y de la AUSSE.

² En el formulario de la NSSE existe un ítem orientado a conocer la satisfacción general del estudiante («*overall satisfaction*»); este es el único ítem que podría estimarse que alude, aunque débilmente, a aspectos emocionales.

lo cual conduce a concluir que las mediciones cualitativas resultan herramientas más efectivas. Con la aplicación de la NSSE –y de encuestas de índole similar– no es posible determinar los factores explicativos del abandono de los estudios en ES, ya que las respuestas aportadas por los encuestados no permiten conocer las razones que subyacen a ellas, o por qué razón dieron esas respuestas y no otras. Por ejemplo, si en el formulario el encuestado respondió que nunca trabajó en grupo y que fuera del aula rara vez discutió con docentes ideas sobre su materia, esta información es poco útil para el investigador, ya que está impedido de conocer opiniones mucho más relevantes y significativas para el trabajo interpretativo, como por ejemplo las razones que dieron lugar a que no trabajara en grupo (¿porque prefiere trabajar en forma individual? ¿porque nunca se le pidió que lo hiciera? ¿porque sus pares lo discriminaban?) y las razones que condujeron a que fuera del aula sólo rara vez discutiera con docentes ideas sobre su materia (¿porque es tímido? ¿porque sus profesores no habilitaban esa posibilidad? ¿porque no tenía tiempo para hacerlo? ¿porque no quería mostrar sus falencias académicas?) y, más relevante aún, por qué razón en algunas ocasiones lo hizo y en otras no.

4. Un estudio empírico cuyos resultados menoscaban la pertinencia del formulario de la NSSE

La investigación de base del presente texto se orientó a la determinación de los principales factores explicativos del fenómeno de abandono de los estudios en los tres centros de ES de una ciudad de Uruguay (Acevedo, 2020). Dispuso un método de corte predominantemente cualitativo que apeló a la observación, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión como técnicas protagónicas de producción de información, en la convicción de que son las más adecuadas para la comprensión cabal del objeto de estudio y de las características singulares del contexto –social, académico, institucional– en el que ese objeto se inscribe.

En ese marco, uno de los objetivos específicos de la investigación fue poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de la NSSE, según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, 2013), y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES estudiados.

En el trabajo de campo desplegado se corroboró que la confiabilidad del conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles las preguntas del formulario de la NSSE resulta deficitaria. Esa corroboración se concretó con el despliegue de dos instancias metodológicas:

- (a) entre julio y septiembre de 2016 se aplicó una encuesta censal a los estudiantes que en 2014 habían ingresado a alguno de los tres centros de ES considerados –tanto a los que continuaban estudiando como a los que a esa fecha habían abandonado sus estudios–, en el que se incluyó un tramo del formulario de la NSSE: las seis baterías de preguntas orientadas a la determinación del grado de involucramiento académico de los estudiantes («*student engagement*»);
- (b) a partir de agosto de 2016 se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a una muestra algo mayor al 10% de aquel universo (16 estudiantes que a julio-septiembre de 2016 continuaban estudiando y 32 que a esa fecha habían

abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE.

En esta última instancia casi todos los entrevistados aportaron respuestas diferentes a las que ellos mismos habían aportado en la encuesta censal; en esos casos se les formularon algunas preguntas adicionales con el propósito de dar cuenta de esa diferencia, y se pudo inferir que la confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de entrevista era significativamente mayor que la de las aportadas en situación de encuesta.

Otras dos constataciones contribuyeron a explicar esa baja confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de encuesta, así como su escasa significatividad y espesor semántico. Una de ellas es que las personas encuestadas pusieron de manifiesto una notoria dificultad para responder con certeza la mayoría de las preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de la NSSE. Esta dificultad responde a las limitaciones inherentes a la técnica: las opciones de respuesta que ofrece el formulario de encuesta constriñen al encuestado a elegir una de ellas, que tal vez se aleje de su opinión al respecto (si es que efectivamente la tiene); los pocos segundos que el encuestado suele tomarse para responder cada pregunta inhiben la posibilidad de que sus respuestas se ajusten fielmente a su opinión; en esos escasos segundos el encuestado debe elaborar mentalmente una suerte de promedio de la interpretación de algunas de sus vivencias académicas, el cual en muchos casos carece de pertinencia, sentido y, sobre todo, rigor. La otra constatación surgió como consecuencia de un hecho fortuito: hubo cinco encuestas que, por errores en el *tracking*, se efectuaron dos veces (con unas tres semanas de diferencia entre una y otra, y administradas por el investigador, que en esa instancia también ofició como encuestador); en esos casos las respuestas aportadas por esos cinco encuestados en la segunda encuesta fueron notoriamente diferentes a las aportadas en la primera.

5. Conclusiones

La investigación aludida permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados tanto por Tinto (2012) como por Seidman (2012) –sin dudas los más aceptados y citados actualmente– están contruidos sobre bases fácticas deficitarias en términos de confiabilidad, como lo son las respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE. Esto reafirma la necesidad de proveer un modelo alternativo a los de Tinto y Seidman que, además de contemplar las argumentaciones teóricas aquí presentadas, se sustente en bases fácticas más confiables.

Más allá de las argumentaciones expuestas, debe señalarse enfáticamente que las limitaciones del formulario de encuesta de la NSSE o, en general, las inherentes a la técnica de encuesta –en especial a la encuesta de opinión–, no inhabilitan ni invalidan su aplicación en una investigación que procure determinar los principales factores explicativos de los fenómenos de abandono de los estudios, persistencia estudiantil o éxito estudiantil en la ES. Por el contrario, a pesar de esas limitaciones la aplicación de la técnica de encuesta resulta pertinente y útil en términos técnicos, y sobre todo pragmáticos: facilidades operativas, economía de recursos. Pero es necesario evitar que estas ventajas pragmáticas alienten la tentación de sucumbir a prácticas científicas que prescindan de la deseable crítica teórica-metodológica y de una cuidadosa vigilancia epistemológica.

Bibliografía

- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>.
- Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 195-212. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>.
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Bricall, J. M. (Ed) (1998). Informe Universidad 2000. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Brunner, J. J. (2011). Constantes, novedades y preguntas sobre la deserción escolar. Notas para el Seminario "Deserción Escolar en Educación Básica". CEPAL. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Notas_Desercion_1205011.pdf.
- Cabrera, A., Burkum, K., La Nasa, S. y Bibo, E. (2012). Pathways to a Four-Year Degree. Determinants of Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 167- 210). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.
- Casanova, M., Díaz, A. y Soto, P. (2018). Deserción no asumida: un fenómeno psicosocial difícil de pesquisar. *Congresos CLABES*, 79-87. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1893>.
- Cea D'Ancona, M. (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., Hounsell, J. y McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33, 567-581.
- Coates, H. (2008). *Student engagement in campus-based and online education: university connections*. London: Routledge
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60, 1-17. DOI: 10.1007/s10734-009-9281-2.

- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. (2013). Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003. Montevideo: Universidad de la República.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 13(1), 33-41. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/112851/1/622419.pdf>.
- Gordon, J., Ludlum, J. y Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: are they related? *Research in Higher Education*, 49, 19-39. DOI: 10.1007/s11162-007-9061-8.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1012777>.
- Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 23-39. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ635272>.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD. Education Working Papers, N° 53, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Mortenson, Th. G. (2012). Measurements of Persistence. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 35-59). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- OECD (2012). *Education at a glance*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/eag2012>.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2011). *Informe ÁBACO. La educación en Andalucía. Propuesta para su mejora*. Recuperado de <http://www.fundacionabaco.org/documentos-de-interes/informe-abaco/>.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, D., Feixas, M., Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.842966?src=recsys>.

- Sáez, F., López, Y., Cobo, R. y Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. *Congresos CLABES*, 91-100. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628>.
- Seidman, A. (2012). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 267-284). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Serra, L. (2012). How to Define Retention. A New Look at an Old Problem. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 81-99). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 251-266). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Webb, O. J. & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 835-852.
- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59-70. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02679397>.
- Zepke, N. (2014). Understanding Teaching, Motivation and External Influences in Student Engagement: ¿How Can Complexity Thinking Help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. DOI:10.1080/13596748.2011.549721.

EFECTOS DE LA MODALIDAD REMOTA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO SEGÚN CAMPO DISCIPLINAR

Juan Manuel Fernández
jmfernandez@unlu.edu.ar

Mario Guillermo Oloriz
moloriz@unlu.edu.ar

Noelia Anabel Puggioni
npuggioni@unlu.edu.ar

Argentina, Universidad Nacional de Luján

Resumen

La pandemia declarada en el año 2020 por la propagación de un nuevo coronavirus, el SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, obligó a todos los niveles educativos a adoptar, sin ningún tipo de planificación previa ni preparación, la modalidad remota para continuar con el proceso educativo. Durante ese año, numerosos estudios y encuestas comenzaron a dar cuenta de las nuevas exclusiones que se generaron debido a la falta de equipamiento tecnológico, conectividad a internet y condiciones domiciliarias para poder adaptarse a la esa modalidad.

En el caso de la Educación Superior, más allá de los esfuerzos realizados por los gobiernos, las instituciones, docentes, personal administrativo y de gestión, aquellas instituciones que no contaban con ningún tipo de oferta en modalidad a distancia, el efecto del impedimento de utilizar los espacios institucionales podría haber incidido tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en el abandono de los estudios superiores.

Particularmente, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), República Argentina, una de las instituciones que no ofertaba carreras a distancia, ante la obligación de toda la comunidad de dar cumplimiento al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio establecido por el Estado Nacional, se continuó con el dictado de las actividades académicas que integran las carreras de grado y pregrado utilizando distintas estrategias y herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación para posibilitar la vinculación remota entre docentes y estudiantes.

Ante el cambio de modalidad, se analizó, de manera comparada, el desempeño académico de los estudiantes por campo disciplinar entre el año 2019, donde las actividades se desarrollaron en su totalidad en modalidad presencial y el 2020 en el cual solo se pudieron desarrollar en modalidad remota. Se utilizó la información publicada en los Anuarios Estadísticos por Carrera de la UNLu y se identificó tanto el Departamento Académico como la División dentro del mismo que tiene a su cargo la actividad académica. Luego se agruparon las divisiones según la clasificación de Áreas de Ciencia y Tecnología de UNESCO para hacer un análisis por campo disciplinar.

Se utilizaron como indicadores la Tasa de Promoción, Tasa de Aprobación y Tasa de Ausentismo, este último como predictor del abandono de los estudios superiores y se calcularon para las actividades académicas de todas las carreras, correspondientes al año 2019 y para el 2020, a efectos de comparar el impacto de haber pasado a la modalidad remota debido a la situación de Aislamiento Social vivida desde marzo de 2020.

Se concluye que el comportamiento de los indicadores de rendimiento académico varía tanto a nivel de Departamento Académico como cuando se hace la apertura de la información por disciplina, utilizando el clasificador mencionado. Se observaron resultados muy diferentes entre disciplinas que comparten una metodología de enseñanza, lo cual podría estar mostrando diferencias en la capacidad de adaptación de los equipos docentes ante la falta de planificación para la modalidad remota.

Se estima necesario extender el estudio con los resultados que se obtengan durante el año 2021, dado que se continúa con modalidad remota, y completarlo con información de tipo cualitativa que se pudo relevar tanto en las encuestas periódicas que efectúan algunas carreras como mediante encuestas a nivel institucional.

Descriptorios o Palabras Clave

Desempeño Académico, Disciplina, Modalidad, Pandemia.

1. Introducción

La minuciosa planificación y diseño pedagógico de los modelos propios de la educación a distancia fueron dejados de lado por la necesidad de tener que sostener el proceso educativo ante el impedimento de continuar con la modalidad presencial debido a la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, durante el año 2020.

Todos los niveles del Sistema de Educación Nacional, y particularmente el nivel superior, debieron aplicar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mediar la interrelación entre docentes y estudiantes y entre miembros de la comunidad educativa para sostener el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación, extensión y transferencia así como las de gestión institucional y gobierno.

Si bien las universidades, tal como plantean Huete Matus y Carrillo Blandón, han ido “incorporando el uso de medios automatizados, a sus procesos académicos, administrativos y de investigación, tratando con ello de mejorar la calidad de sus servicios y la eficiencia de las actividades de sus diversas áreas y dependencias” (2013, p.1) ante la necesidad de permanencia en los domicilios particulares, debido al Decreto de Necesidad y Urgencia N° 429/2020 el cual estableció en la República Argentina que “para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él de manera temporaria, la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)”, la totalidad de los procesos institucionales debieron desarrollarse de manera remota, sin posibilidad de acceso a las instalaciones universitarias.

Ante esta situación inesperada, y teniendo que superar el temor por una enfermedad desconocida de la cual poco se sabía respecto de su transmisión y mortalidad, las instituciones universitarias adoptaron diversas estrategias para sostener los procesos educativos utilizando, principalmente, las plataformas educativas que con las que ya contaban en ese momento. En una investigación llevada a cabo durante el año 2020 por Marian Negro y Julieta Gomez, de la cual participaron más de 1.100 profesionales: 369 integrantes de equipos de gestión (entre decanos, secretarios académicos y responsables de carreras) y 807 docentes universitarios de toda la República Argentina, se pudo relevar que el 97% de las universidades validaron sus Sistemas de Educación a Distancia ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) aunque el 65% lo hicieron con déficits y observaciones que debieron subsanar (2020, p.7).

En el mismo sentido, el Dr. Augusto Pérez Lindo plantea respecto de lo ocurrido debido a la pandemia:

“Pero con la suspensión de cursos presenciales provocado por la Pandemia Coronavirus a partir de marzo 2020 todas las universidades recurrieron a los cursos virtuales para poder continuar la enseñanza. Hasta fines de 2019 podíamos estimar el número de usuarios de la Educación a Distancia en cerca de 200.000. Pero hacia mediados de 2020, de manera formal o informal, se generalizó el uso de las TIC para mantener activa las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo que podemos estimar en cerca de 2 millones el número de usuarios de educación a distancia en las universidades argentinas hacia mediados de 2020.” (2020, p.165)

Más allá que la mayoría de las instituciones universitarias contaban con plataformas educativas o Sistemas de Educación a Distancia, de manera premonitoria, distintos autores afirmaron que los efectos de la pandemia por SARS-CoV-2 sobre los sistemas educativos, debían ser catalogados como la “afectación del derecho a la educación”. (Ruiz, 2020)

El mismo autor, plantea si:

“... cabría preguntarse a la luz del panorama de emergencia generado por la pandemia del Covid-19, que supuso el cierre compulsivo de sistemas e instituciones educativas, en qué medida se vio afectada la igualdad educativa: ¿cuán factible es el reemplazo de la enseñanza de contenidos diseñada para la educación presencial por programas de educación a distancia? Sobre todo, cuando ello es decidido de manera abrupta. Aquí podría identificarse un punto de incertidumbre en relación con

la cuestión sobre derecho a qué exactamente es el derecho a la educación cuando es ejercido en estas condiciones de emergencia.” (2020, p. 48)

En un estudio preliminar, llevado a cabo sobre una muestra de 21 actividades académicas de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de la República Argentina, para comparar los resultados obtenidos en modalidad remota durante el año 2020, respecto de los que se tuvieron para los años 2018 y 2019 en modalidad presencial, “se observaron mejoras en el rendimiento académico, principalmente en cursos masivos, en los cuales se trabaja en grupos de más de 60 estudiantes, si bien podría esperarse un incremento del abandono temprano para la cohorte 2020”. (Oloriz et.al, 2020).

Al haberse mantenido la modalidad remota durante todo el 2020, y el primer cuatrimestre de 2021, se formula un estudio comparativo del resultado obtenido en la totalidad de las actividades académicas que integran los planes de estudios de las 24 carreras de grado y las 2 de pregrado que dicta la UNLu. Se agrupan las actividades académicas por disciplina, utilizando la clasificación de Áreas de Ciencia y Tecnología de UNESCO con la finalidad de evaluar si el efecto de haber pasado a la modalidad remota, sin planificación previa, incidió de forma diferencial en función de las particularidades de cada disciplina.

2. Resultados

La UNLu es una universidad con estructura académica departamental pura, por lo cual las carreras dependen directamente del Rectorado. Los Departamentos Académicos son las unidades organizacionales que tienen a su cargo las actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia, las cuales son ofertadas para todas carreras que se coordinan desde el Rectorado. Estas unidades académicas, se integran con un conjunto de disciplinas afines de campos que, en algunos casos, comparten el objeto de estudio. Por otra parte, cada Departamento Académico se organiza en Divisiones, donde a cada división le corresponde un campo disciplinar. (UNLU, 2000, Art. 3º).

Para cuantificar el rendimiento académico, se utilizaron un conjunto de indicadores que ya se aplicaron en estudios anteriores: Tasa de Promoción, Tasa de Aprobación y Tasa de Ausentismo. (Fernández y Oloriz, 2018) (Oloriz et.al, 2016) Estos indicadores se calcularon para cada actividad académica tanto para el año 2019 como para el 2020, agrupando los resultados por campo disciplinar en función de la División que tiene a su cargo el dictado de cada actividad académica.

La asignación de actividades académicas a cada División, así como la organización de Divisiones por Departamento responden a criterios político organizacionales de la UNLu, lo que genera que, en algunos casos, no se produzca una clara diferenciación disciplinar o coexistan disciplinas en distintos Departamentos. Por este motivo, se optó por utilizar la clasificación de Áreas de Ciencia y Tecnología de UNESCO para agrupar las actividades académicas, en función de la División de pertenencia, según esta clasificación. Como fuente de información, se utilizaron los Anuarios Estadísticos que publica la UNLu tanto para el año 2019 como el del año 2020, lo que permitió acceder a la información en formato digital posibilitando el armado de una base de datos específica para abordar este estudio. (UNLu, 2020, 2021).

Para la evaluación por disciplina, se identificó que División tiene a cargo cada actividad académica y luego se asignó cada División a alguna de las áreas del clasificador de UNESCO.

Se consideraron 796 actividades académicas correspondientes al año 2019 y 792 del año 2020. La diferencia se produce debido a que existieron cursos que, en función del tipo de actividades prácticas que desarrollan y la situación de ASPyO del 2020, no pudieron llevarse a cabo durante el 2020.

Tabla 1. Servicios Académicos por Departamento 2019 y 2020.

DEPARTAMENTO	Servicios		Promedio Inscriptos	
		2020	2019	2020
Ciencias Básicas	170	168	147,46	174,36
Ciencias Sociales	320	333	216,56	272,12
Educación	173	165	170,84	207,04
Tecnología	133	126	42,08	61,42
UNIVERSIDAD	796	792	144,23	178,73

Fuente: Elaborado con información de los Anuarios Estadísticos UNLu.

La Tabla 1 muestra la distribución de actividades académicas por Departamento y el promedio de estudiantes que se inscribieron en cada año. Se observa un fuerte incremento del número de inscriptos para el año 2020, justamente cuando los cursos se llevaron a cabo en modalidad remota. En este punto, es importante señalar que en oportunidad de realizarse la inscripción al primer cuatrimestre de 2020, la actividad iba a desarrollarse en modalidad presencial, dado que no se consideraba la llegada de la pandemia y la necesidad de aislamiento social. Por otra parte, para la inscripción al segundo cuatrimestre de 2020, el Consejo Superior de la UNLu resolvió la suspensión del régimen de correlatividades para la mayoría de las carreras para posibilitar el cursado debido tanto a la imposibilidad de terminar algunos de los cursos del primer cuatrimestre como a la suspensión de las mesas de exámenes finales. (UNLu, 2020-2).

En primer término, se calcularon los indicadores de rendimiento académico para cada Departamento, de manera previa a desagregar la información a nivel de División y por disciplina. Tal como se señaló, se utilizaron la Tasa de Promoción, dado que la UNLu tiene previsto, en su Régimen General de Estudios, la promoción sin examen final para quienes aprueben todas las instancias de evaluación con calificación promedio no inferior a seis puntos y rindan un examen integrador con calificación no inferior a siete puntos, la Tasa de Aprobación, que incluye tanto a quienes promovieron el curso como a quienes alcanzaron la condición de regularidad, y la Tasa de Ausentismo, que es la categoría con que se califica a quienes no participaron de al menos una de las instancias de evaluación. Cabe señalar, de la misma manera que lo han validado otros autores, que la Tasa de Ausentismo, o el ausentismo durante el desarrollo de los cursos, resulta ser un adecuado predictor del abandono. (Casado Fuente et.al, 2017).

Se observa en la Tabla 2, que disminuye la Tasa de Promoción en el año 2020 en todos los Departamentos excepto en el Departamento de Educación, en el cual se incrementa en 4 puntos. Por otra parte, la Tasa de Aprobación se incrementa en la modalidad remota respecto de la modalidad presencial, en todos los Departamentos excepto en el Departamento de Ciencias Básicas en el cual disminuye en más de 4 puntos. Respecto de la Tasa de Ausentismo, la misma aumenta en todos los departamentos en el año 2020, principalmente en el de Ciencias Básicas llegando casi a 12 puntos de diferencia respecto del 2019. En este

sentido, el incremento de la tasa de ausentismo podría estar anticipando el crecimiento del abandono temprano, para la cohorte 2020, debido a haber pasado a la modalidad remota sin que existieran las condiciones previas tanto a nivel de competencias como de recursos para el cursado mediado por las TIC.

Tabla 2. Rendimiento Académico por Departamento 2019 vs 2020.

DEPARTAMENTO	Tasa de Promoción		Δ	Tasa de Aprobación		Δ	Tasa de Ausentismo		Δ
	2019	2020		2019	2020		2019	2020	
Ciencias Básicas	26,55%	18,14%	-8,41%	73,17%	68,71%	-4,46%	22,11%	33,95%	11,84%
Ciencias Sociales	31,51%	28,48%	-3,03%	82,70%	82,88%	0,18%	30,43%	35,52%	5,09%
Educación	32,27%	36,48%	4,20%	84,66%	85,64%	0,98%	28,55%	30,46%	1,91%
Tecnología	27,64%	22,42%	-5,22%	81,04%	84,14%	3,10%	17,65%	22,61%	4,96%
Media UNLu	29,49%	26,38%	-3,12%	80,39%	80,34%	-0,05%	24,69%	30,64%	5,95%

Fuente: Elaborado con información de los Anuarios Estadísticos

Posteriormente, se asignó cada una de las actividades académicas a la División que tiene a su cargo el servicio para extender en análisis hacia el interior de cada Departamento Académico, y se asociaron las divisiones a alguna de las áreas del nomenclador de UNESCO.

Se utilizaron quince áreas disciplinares para abarcar la totalidad de la estructura de Departamentos y Divisiones de la UNLu, las que permitieron contener la totalidad de actividades académicas que se desarrollaron durante los años 2019 y 2020.

Tabla 3. Rendimiento Académico por Áreas Nomenclador UNESCO 2019 vs 2020.

DISCIPLINA UNESCO	Tasa de Promoción		Δ	Tasa de Aprobación		Δ	Tasa de Ausentismo		Δ
	2019	2020		2019	2020		2019	2020	
CienciasAgronómicas	21,75%	26,16%	4,4%	77,34%	83,22%	5,9%	17,62%	17,10%	-0,5%
Cienciasde la Vida	38,91%	27,27%	-11,6%	80,50%	82,49%	2,0%	14,34%	29,28%	14,9%
CienciasEconómicas	34,24%	28,39%	-5,9%	77,26%	79,17%	1,9%	24,37%	34,79%	10,4%
Ciencias Jurídicas y Derecho	37,94%	37,75%	-0,2%	88,14%	91,17%	3,0%	33,82%	36,41%	2,6%
CienciasMédicas	32,65%	11,55%	-21,1%	80,23%	68,47%	-11,8%	3,04%	21,20%	18,2%
CienciasTecnológicas	28,35%	22,14%	-6,2%	81,71%	80,95%	-0,8%	22,07%	28,36%	6,3%
Física	30,14%	20,13%	-10,0%	83,51%	69,23%	-14,3%	17,15%	42,01%	24,9%
Geografía	30,88%	29,55%	-1,3%	78,73%	81,33%	2,6%	26,03%	37,37%	11,3%
Historia	12,54%	13,94%	1,4%	82,31%	80,20%	-2,1%	35,16%	32,66%	-2,5%
Lingüística	36,80%	41,00%	4,2%	74,52%	79,84%	5,3%	37,88%	38,34%	0,5%
Matemáticas	19,24%	8,80%	-10,4%	61,06%	53,29%	-7,8%	29,76%	38,73%	9,0%
Pedagogía	35,29%	40,10%	4,8%	86,90%	87,66%	0,8%	25,80%	30,22%	4,4%
Psicología	43,75%	33,25%	-10,5%	86,15%	87,94%	1,8%	26,47%	30,79%	4,3%
Química	10,18%	6,61%	-3,6%	58,41%	61,52%	3,1%	22,35%	31,86%	9,5%
Sociología	35,11%	31,48%	-3,6%	88,41%	85,05%	-3,4%	40,21%	36,77%	-3,4%

Fuente: Elaborado con información de los Anuarios Estadísticos UNLu y clasificación.

La Tabla 3, muestra que la Tasa de Promoción disminuyó en 11 de las 15 disciplinas, siendo la caída más notoria en Ciencias Médicas, correspondiente a las actividades académicas de la División Salud del Departamento de Tecnología. Las 4 disciplinas en la que la Tasa de Promoción aumentó al pasar a la modalidad remota, corresponden 11 al Departamento de Tecnología, Ciencias Agronómicas, 1 al de Ciencias Sociales, Historia y 2 al de Educación, Lingüística y Pedagogía. En este aspecto cabe señalar que, dado el paso no planificado a la modalidad remota, existió cierta resistencia inicial por parte de los equipos docentes a desarrollar las instancias de integración mediadas por las TIC y en la mayoría de los casos se optó por una evaluación oral lo que demandó, en cursos muy numerosos, varios días y hasta más de una semana de evaluación.

Respecto de la Tasa de Aprobación, aumentó para la mayoría de las disciplinas, con el extremo máximo para las Ciencias Agronómicas y Lingüística, mientras que disminuye en 6 de las 15 disciplinas destacándose Física, perteneciente al Departamento de Ciencias Básicas, con una caída de 14,3 puntos porcentuales y Ciencias Médicas con 11,8 puntos de disminución. No se observa un comportamiento similar de en ciencias de carácter experimental, en las cuales el impedimento de utilización de los laboratorios o espacios físicos destinados a trabajos prácticos podría haber incidido de manera similar. Tales son los casos de Química, con tasa positiva, y Física, como se señaló, con tasa negativa. Lo mismo ocurre con Ciencias Tecnológicas respecto de las Ciencias Agronómicas.

La Tasa de Ausentismo, predictor del abandono de los estudios superiores, muestra una leve disminución en la modalidad remota en solo 3 disciplinas: Ciencias Agronómicas, Historia y Sociología. Por el contrario, la misma aumenta en las 12 disciplinas restantes con valores extremos de 24,9 puntos en Física, 18,2 en Ciencias Médicas y 14,9 en Ciencias de la Vida.

3. Conclusiones

Si bien los resultados a nivel institucional, en el caso de la UNLu, no muestran desvíos importantes al haber pasado de la modalidad presencial, en la que se ofertan todas las carreras de pregrado y grado, a la modalidad remota durante el año 2020, al profundizar el estudio por unidad académica y por campo disciplinar aparecen algunos indicadores que denotan que serán necesarios estudios de tipo cualitativo para indagar el impacto que tuvo la pandemia en el rendimiento académico y el abandono de los estudios superiores. La tasa de ausentismo, siempre a nivel institucional, creció un 6% lo que no parece excesivo al haber pasado a la modalidad remota sin ningún tipo de planificación previa, sin embargo cuando se agrupan las actividades académicas por Departamento se llega al 11,84 puntos de crecimiento de esta tasa en el Departamento de Ciencias Básicas.

Al avanzar desagregando la información por disciplina, la Tasa de Ausentismo muestra crecimientos preocupantes, por encima de la media institucional, en las áreas Ciencias de la Vida, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas, Física, Geografía, Matemática y Química.

La Tasa de Promoción disminuye en la modalidad remota en todos los departamentos, en un rango entre el 3 y el 8%, pero aumenta en el Departamento de Educación en 4,2 puntos porcentuales. Como ya se señaló, esta situación resulta llamativa dado que una de las mayores resistencias por parte de los docentes fueron las instancias de evaluación mediadas por las TIC. Principalmente en asignaturas masivas, optaron por limitar el régimen de promoción por el tiempo que implicaba la evaluación oral y sincrónica de un número elevado de estudiantes.

La Tasa de Aprobación aumentó, levemente, en casi la totalidad de Departamentos excepto en el de Ciencias Básicas en el cual disminuyó en 4,46 puntos al pasar a modalidad remota. En este aspecto, sería importante evaluar la incidencia que podría haber tenido que se pospusiera la realización de actividades prácticas, por lo general en laboratorios experimentales, hasta el inicio del 2021.

El estudio a nivel de disciplina no muestra comportamientos similares respecto del carácter de experimentales, teóricas o teórico prácticas de las prácticas pedagógicas que se utilizan durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se observaron comportamientos disímiles en disciplinas que comparten una metodología de enseñanza como son Física, Química y Biología o Ciencias Agronómicas y Ciencias Tecnológicas. También se da con Geografía e Historia, dado que obtuvieron resultados disímiles al pasar a la modalidad remota.

Claramente, debieron de haber incidido otros aspectos tales como la altura de la carrera en la que se presta el servicio académico, el número de estudiantes por curso o la formación previa de los docentes para el uso de las TIC lo que podría justificar estas diferencias en disciplinas afines.

Al haberse continuado con la modalidad remota durante el año 2021, se estima necesario extender este estudio y profundizarlo con información de tipo cualitativo, la que puede relevarse de las diferentes encuestas que se realizan en algunas carreras o las que se implementaron a nivel institucional, para caracterizar, con mayor precisión, el impacto de haber tenido que pasar a la modalidad remota las actividades académicas de una institución de educación superior que no contaba con experiencia previa de oferta académica a distancia o en modalidad no presencial.

También se debería analizar el efecto compensatorio que podría haberse producido en alguno de los indicadores debido al "retorno" de un número importante de estudiantes que habían abandonado los estudios debido a restricciones o limitaciones personales que le impedían continuar en modalidad presencial. Cuando se cuente con los primeros resultados del 2021, resultará importante estudiar el abandono temprano de la cohorte 2020 y compararlo con la media institucional para este tipo de abandono.

Bibliografía

Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020. Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Fernández, J., & Oloriz, M. (2018). ¿Qué Ocurre Si Regresan Quienes Habían Abandonado? El Caso De La Universidad Nacional De Luján. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1889>

Fuente, L. C., Carpeño, A., Castejón, Á., Martínez, M., & Lorente, L. (2012). Absentismo y Abandono en primer curso de grado en la universidad Politécnica de Madrid: Decálogo de prácticas para su reducción. In Congresos CLABES.

Huete Matus, M. y Carrillo Blandón, G. (2013). Automatización de los procesos de inscripción y divulgación de la JUJC. Revista Universidad y Ciencia, UNAN-Managua Año 2013, Vol. 7 N°11

- Oloriz, M., Librandi, A., & Fernández, J. (2016). El Abandono De Los Ingresantes En Situación De Discapacidad En La Universidad Nacional De Luján. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1314>
- Oloriz, M. G., Fernández, J.M. & Ferrero, E.L. (2020). De la Educación Universitaria Presencial a la No Presencial. La experiencia ante la Pandemia por COVID-19. VI Congreso Internacional y XVII Congreso Nacional de Investigación y Servicio. Universidad Autónoma de Chapingo, República de México.
- Pérez Lindo, A. (2020). Prospectiva de la Universidad argentina 2030. Revista Argentina de Educación Superior, (21), 160-175.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. Accesible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108882>
- UNLu. (2000). Estatuto de la Universidad Nacional de Luján. Accesible en: <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=4416>
- UNLu. (2020). Anuario Estadístico 2019 – Carreras de Grado y Pregrado. Accesible en: <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/?q=node/45>
- UNLu. (2020-2). Resolución Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján N° 66 del 14 de Agosto de 2020. Recuperada de <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=105963>
- UNLu. (2021). Anuario Estadístico 2020 – Carreras de Grado y Pregrado. Accesible en: <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/?q=node/46>

MODELO CONCEPTUAL PARA ABORDAR EL FENÓMENO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lina María Moreno Muñoz
Imorenomunoz@hotmail.com

Luisa Fernanda Díez Echavarría
luisadiez@itm.edu.co

Colombia, Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen

La educación superior es un sistema en el que varios actores se relacionan simultáneamente y son influenciados por diversos factores que determinan la retención o deserción de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos en comprender todas las aristas involucradas, todavía existe un desconocimiento de las interacciones entre los actores fundamentales y su incidencia sobre la retención estudiantil en instituciones de educación superior. Para abordar esta brecha, en este estudio se propone un modelo conceptual para comprender la dinámica de la retención estudiantil a través de la construcción de diagramas causales. Las variables e interacciones incluidas en el modelo fueron validadas por estudiantes, docentes y personal administrativo del Instituto Tecnológico Metropolitano de la ciudad de Medellín – Colombia. Se concluye que los diagramas causales de cada actor y de manera consolidada facilitaron los análisis de patrones y estructuras que surgen espontáneamente cuando se presentan las interacciones entre las variables. Se

resalta que todos los resultados de este estudio son suficientemente genéricos como para representar la dinámica de retención estudiantil en diferentes contextos, y que las variables más sensibles pueden ser sujeto a ser intervenidas por los tomadores de decisiones para promover la retención estudiantil en la educación superior.

Descriptorios o Palabras Clave

Educación Superior, Retención, Deserción, Pensamiento Sistémico, Diagrama Causal.

1. Introducción

La deserción en la educación superior es una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Dichas interrupciones en el proceso de formación causan frustración, desmotivación y baja autoestima, llevando al individuo a abandonar el sistema educativo. Las Naciones Unidas (ONU) en 2016, presentan a E.E.U.U como el país en el que 45 estudiantes de cada 100 que ingresan a la educación superior desertan. En Latino América encabezan la lista: Chile con un 54%, Venezuela con un 52%, Argentina 43% y México, Ecuador y Brasil con 40% de tasa de deserción por cohorte. En otros Países como Pakistán la tasa de deserción alcanza el 50% (Richter, 2019), y el sistema de educación de España reporta un 18,2% de abandono del estudio de las cohortes 2015/2016 (Hernández Armenteros & Péres García, 2018). En Colombia en el 2003 empiezan los registros a ser monitoreados de forma sistemática con un indicador de deserción del 42%, dato superior en dos puntos respecto a la tasa mundial en los años posteriores (Echeverry Prieto, 2014).

Para entender el tema de la deserción en las instituciones de educación superior (IES), es necesario abordarlo como un fenómeno psicosocial de alta complejidad en el cual se entrelazan sus actores y los determinantes que los afectan, desde el contexto individual, grupal, social, familiar, económico, académico, institucional; es decir, se precisa una mirada integral y sistémica de las diferentes variables implicadas, con otros factores y con el entorno en el que se desarrollaran (Guzmán Ruiz et al., 2009; Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2010; Ministerio de Educación Nacional, 2015).

El estudio del fenómeno inicialmente se da entre 1930 y 1970 desde una orientación psicológica centrada en las habilidades y motivación del estudiante. El segundo periodo entre 1970 y 2000, orientado en los pilares sociológicos del estudiante y su integración con el entorno físico y social de la institución. Y desde el 2000 hasta la actualidad, con un enfoque interaccionista en el que se busca comprender como el estudiante se involucra en su proceso formativo desde la participación, integración y formación de comunidad. Los estudios han evolucionado respecto a la temática e interés del campo de investigación. A saber, entre 2008-2016 los estudios están orientados al desempeño académico, transición y retención estudiantil, abordados desde la diversidad y los sucesos académicos que vive el alumno, sus metas y la motivación para alcanzarlas. En el periodo de 2017 y 2020 los estudios se centran en la retención, la motivación, la satisfacción, el compromiso, la salud mental, la persistencia, la retención, el logro académico, el apoyo económico, que se le brinda al estudiante y su participación desde la dimensión académica y social, concluyendo que al actor estudiante se integran a los docentes y los administrativos que pueden influenciar la decisión de permanecer y culminar los estudios. La aparición de otros actores y su interacción han equiparado la importancia del estudiante como actor central, dando al fenómeno un enfoque de múltiples perspectivas, ubicándolo como un sistema complejo, abordado desde el *pensamiento sistémico*, favoreciendo la observación *del todo y las partes* (Senge, 1995), lo que ayudaría a identificar el relacionamiento entre los actores. Sin embargo, la aplicación de este concepto en investigaciones en el sistema de la educación

superior es poco común, limitando el entendimiento y las reflexiones del panorama completo y de esta forma actuar sobre ellas.

Con el ánimo de entender la dinámica de las interacciones entre los actores de una IES y su incidencia sobre el fenómeno de la deserción estudiantil, en este trabajo se propone un modelo conceptual construyendo los diagramas causales (DC) a partir de las variables que afectan la retención, con el ánimo de centrar el interés en identificar que variables y como se pueden intervenir para disminuir los riesgos de deserción. La representación del fenómeno y su posterior entendimiento marcan la ruta para proponer acciones que impacten efectivamente la dinámica que se generan en el sistema de educación superior.

2. Metodología

Para identificar las variables más representativas y sus interacciones, se realizó un rastreo bibliográfico en Scopus, utilizando palabras como “student, permanence, dropout, retention”, en un periodo de tiempo de 10 años (2010–2020), en el contexto “universit*, higher education” y que tuvieran suficiente detalle de los actores involucrados. Además, se obtuvieron los estudios de caracterización del Instituto Tecnológico Metropolitanos (ITM). Una vez se tienen las variables y sus interacciones, se usan DC que permiten representar las relaciones entre las variables que afectan los actores que interactúan en un fenómeno, y apoyar la interpretación de un sistema real a lo largo del tiempo (Sterman, 2000). En la Figura 1 se describen los elementos de un DC, donde las flechas entre las variables A, B y C expresan los vínculos causales; es decir, un cambio en la variable A afecta la variable B. Si la polaridad de la flecha es positiva (+) hay cambios en el mismo sentido y quiere decir que un aumento en A lleva también un aumento en B; y si es negativa (-) hay cambios en sentido opuesto y quiere decir que un aumento en A lleva a una disminución en B. Cuando una flecha tiene dos líneas paralelas indican que el efecto entre las dos variables relacionadas no es inmediato, sino que existe un retardo para poder evidenciar los cambios. Las cadenas de relaciones cerradas se conocen como ciclos de realimentación, los cuales determinan si el sistema puede ir a estados estables (con ciclos de balance B) o inestables (con ciclos de refuerzo R). La identificación del tipo de ciclo puede realizarse contando el número de enlaces negativos del ciclo: si el resultado del conteo es par, el ciclo es de refuerzo, contrariamente si el conteo es impar el ciclo es de balance (Sterman, 2000).

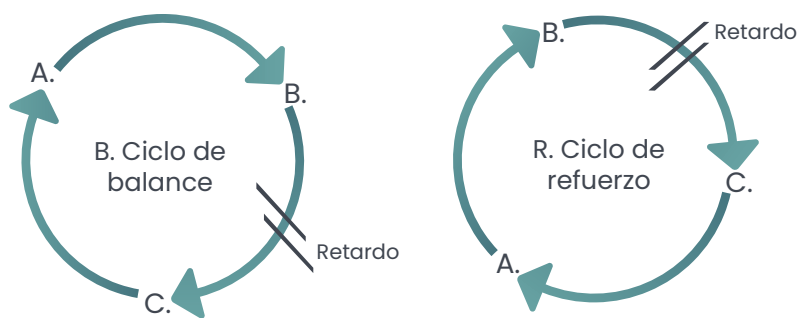


Figura 1. Elementos de un diagrama causal.
 Fuente: Elaboración propia.

La dinámica del fenómeno se representa con los DC, los cuales se validan con la revisión de literatura. Posteriormente se somete a la validación de los actores del ITM a través de un cuestionario diligenciado entre los meses de marzo y abril de 2021, en el que se les preguntó si estaban “de acuerdo”, “en desacuerdo”, o “no sabía” sobre la existencia de la relación causal. A partir de las 680 respuestas, se determinó que una

relación entre dos variables era validada cuando el 70% o más de los actores están “de acuerdo” con su existencia. El muestreo fue estratificado con un 94% de confianza y el 7% de error.

3. Resultados y discusión

Utilizando la información de los 231 artículos obtenidos de Scopus y los estudios de caracterización del ITM, se identifican las variables, utilizadas para construir los DC por actor y posteriormente se justifican la polaridad de las relaciones y los retardos del sistema, como se muestra a continuación.

3.1. Diagrama causal del módulo de estudiantes

En la Fig. 2 se presenta el módulo de Estudiantes que fue validado por 418 estudiantes que están “de acuerdo” con 23 de las 26 relaciones propuestas. Note que los tres ciclos de refuerzo se relacionan con la variable *motivación por el estudio*, señalando su susceptibilidad a ser mejorada. En el modelo sobresale la relación causal de *motivación por el estudio* con el *rendimiento académico*, con una validación del 98% de los actores. Ese resultado es consecuente con las investigaciones de Cheng et al. (2018); que indican que en la medida que los estudiantes comprenden el significado de lo que aprenden y su aplicación en el entorno real, valoran los conocimientos percibiéndolo relevante y pertinente en su desarrollo personal y profesional. Y, en segundo lugar, la relación entre *deseo de superación* y *motivación por el estudio*, con un 97% de actores que la validan, aportan y respaldan a Stoten (2015), que concluye que el estudiante requiere mantener y proteger su autoestima, y por esto busca experiencias que favorezcan sentimientos de orgullo y satisfacción que lo motivan a superarse.

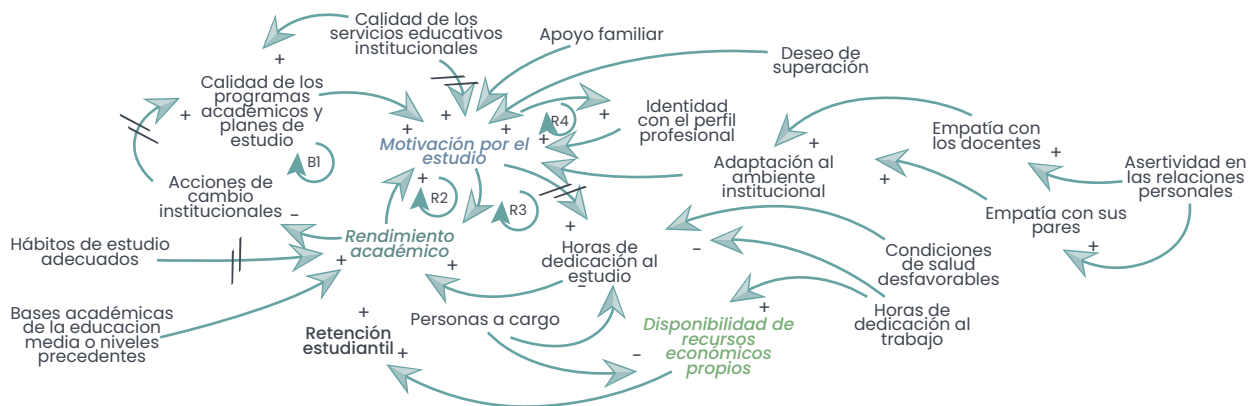


Figura 2. Diagrama causal de Estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes identifican y validan en un alto nivel la relación causal entre la *calidad en los servicios educativos institucionales* representados en docentes y personal administrativo que gestiona el proceso académico desde lo administrativo, económico, y psicosocial con la *calidad de los programas académicos y los planes de estudio* y estos a su vez con el *incremento de la motivación por el estudio*, ambas relaciones con un resultado del 96% de aceptación. Este resultado permite orientar al actor administrativo en la formulación e implementación de estrategias. Por su parte, las relaciones menos sobresalientes están entre las variables de *personas a cargo* y *disponibilidad de recurso económicos propios*, y *personas*

a cargo con disponibilidad de horas de dedicación al estudio, ambas con el 73% de los actores que la validan. Contrastando estos hallazgos se encuentra una divergencia con los aportes de Wray (2014) cuyo estudio concluye que tener personas a cargo implica destinar recursos económicos para su sustento, lo que genera una disminución en la disponibilidad de recursos económicos propios para cubrir los gastos. Por su parte Hearn (2019) indica que tener personas a cargo reducirá las horas disponibles de dedicación al estudio, porque se debe repartir las horas activas del día en el cuidado de las personas a cargo y las responsabilidades demandas por el estudio.

3.2. Diagrama causal del módulo de docentes

Una vez descritas las relaciones asociadas, se recolectaron 160 respuestas para su validación, y se encontró que las 13 relaciones pasaron el umbral requerido. De esta manera, el diagrama causal que representa la dinámica de los docentes se muestra en la Fig. 3.



Figura 3. Diagrama causal Docentes.
Fuente: Elaboración propia.

En este DC, el 98% validan la relación entre la *motivación para enseñar* y *desempeño docente*, y la relación entre la *vocación en la práctica docente* con el *dominio del tema que enseña*, el 97,5% de los actores la validan. Lo anterior indican que es claro cómo esos factores psicológicos inciden en los docentes. Encontrando congruencia con la literatura aportada por Fries-Britt (2020). Los docentes con un 96% aceptan la relación entre *buenas bases académicas de la educación media o niveles precedentes* de los estudiantes que ayudan a mejorar la *asimilación del aprendizaje* de estos, lo que evidencia la importancia de los conocimientos y habilidades con los que llega el estudiante pues facilitan que se integre a la vida académica. Respalda este resultado Behr (2020) con su estudio en el que indica que uno de los predictores de alertas tempranas para la retención es el *nivel educativo precedente del estudiante*. La relación entre el efecto del *rendimiento académico* de los estudiantes en la *motivación para enseñar* del docente es validada por el 86% y la influencia del *desempeño docente* sobre la permanencia contó con 92,5% de respuestas que validan la relación. Esta validación, revela la importancia de las relaciones empáticas entre docentes y estudiantes, y su incidencia positiva en la retención estudiantil. Secundando los aportes de Du Toit Brits (2017) que indica que una buena empatía del docente y del alumno incrementa las experiencias positivas en el contexto académicos lo que facilita la adaptación del estudiante al ambiente institucional, lo cual confirmar la necesidad de estudiar el fenómeno de manera holística.

3.3. Diagrama causal del módulo de administrativos

La Fig. 4 muestra el DC, se recolectaron 102 respuestas para su validación y se encontró que las 3 relaciones pasaron el umbral requerido. Con un 98% de la relación entre la *empatía del personal administrativo* en el proceso formativo del estudiante y la *gestión clara y oportuna de los procesos académicos* se destaca que esta relación fue la más validada. Seguida del 94% de los encuestados quienes están conscientes de que la adecuada *gestión de los procesos académicos* permitirá que la experiencia de los estudiantes en el entorno académico y social incidan en su nivel de compromiso para lograr la meta y la integración en la comunidad educativa.



Figura 4. Diagrama causal Administrativos.
Fuente: Elaboración propia.

El 91% del personal administrativo considera adecuado contar con *conocimiento sobre el fenómeno de la permanencia en la institución*, pues esto les facilita el desarrollo de más *empatía con el proceso formativo del estudiante*. Estos hallazgos suman a los aportes de (Amegbe et al., 2018) que señalan como los administradores favorecer el sentido de pertenencia de los estudiantes, al incentivar la cercanía y lealtad de los estudiante, igualmente Choi (2017) quien encontró una diferencia significativa entre los estudiante retenidos y los que desertan ligado a la sociabilidad y el amor por la institución.

3.4. Diagrama causal consolidado del fenómeno de la retención estudiantil

En la Fig.5 se evidencia que las características de diferentes índoles se combinan para generar reacciones influyendo en la adaptación e integración académica y social de cada actor. Estos hallazgos permiten identificar los puntos de palanca del sistema, en donde las variables más sensibles y relevantes son las que implican efectos importantes en la variable de interés. En este diagrama las variables que presentan una incidencia directa sobre la retención son *rendimiento académico* y la *disponibilidad de recursos económicos propios* desde el actor de estudiantes; en el caso de los docentes, la variable *desempeño docente* es la que tiene relación directa; y los administrativos es la *gestión clara y oportuna de procesos académicos*. Incrementos o mejoras en las variables nombradas generan un impacto positivo en la retención estudiantil.

Los tres actores coinciden en que la *gestión adecuada y oportuna de procesos académicos* por parte del personal administrativo y docente, ayuda en la *permanencia del estudiante* y finalización del proceso formativo del éste. Igualmente, concuerdan en que la *calidad en los servicios educativos institucionales* mejora la *calidad de los programas académicos y los planes de estudio*, sobre lo que se puede inferir que existe una consciencia de la calidad institucional y cada actor reconoce su aporte en ésta.

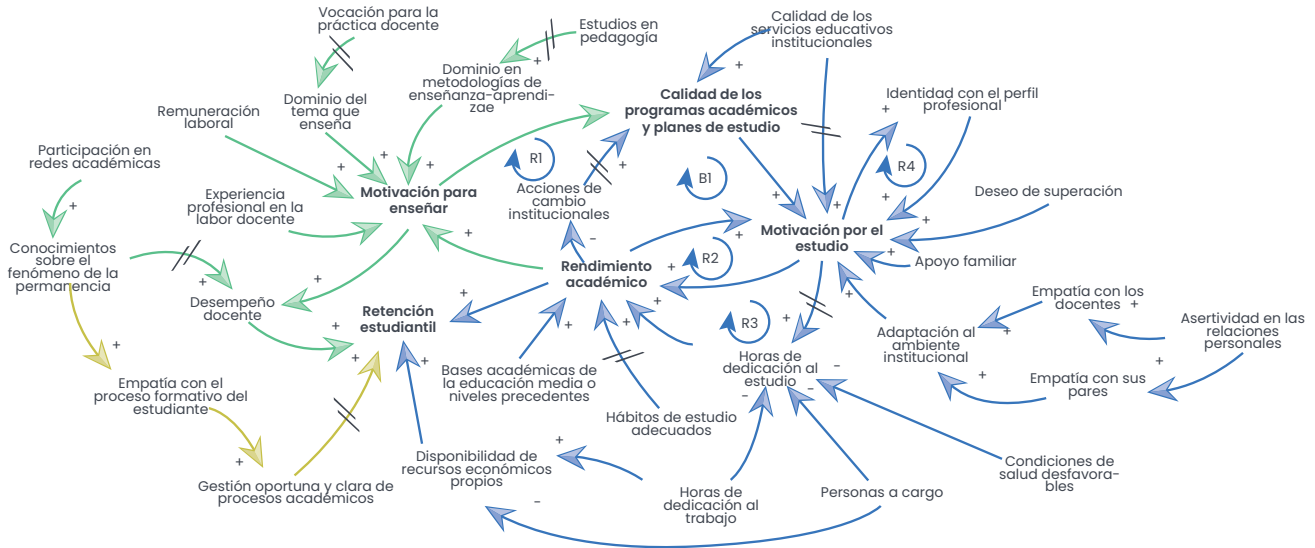


Figura 5. Diagrama causal consolidado del fenómeno de la retención estudiantil.
Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

El rastreo bibliográfico y el caso de estudio permitieron determinar las interacciones entre los actores, y con ello, la descripción de la dinámica del sistema de la retención estudiantil. Los DC de cada módulo y de manera consolidada facilitaron los análisis de patrones y estructuras que surgen espontáneamente cuando se presentan las interacciones entre las variables. Se resalta que todos los resultados de este estudio son suficientemente genéricos como para representar la dinámica de retención estudiantil en diferentes contextos.

Aunque se encontró un alto volumen de literatura sobre la deserción y retención estudiantil en la educación superior, aún queda mucho por conocer y comprender sobre el comportamiento del fenómeno. A pesar de la existencia estudios documentados que concluye que variables como el *nivel educativo de los padres del estudiante*, *el apoyo familiar brindado para estudiar*, *las horas de dedicación al trabajo* y *los resultados en las pruebas de educación secundaria*, influyen en la deserción estudiantil, en este trabajo no se encontró esa evidencia. Eso sugiere la necesidad de adelantar más investigaciones que permitan profundizar en la relevancia de dichos aspectos y en la comprensión de las relaciones entre estas. El modelo conceptual y su validación permitió identificar que las características de los actores están enfocadas en las capacidades sociales y académicas de estos. Igualmente, variables como los resultados académicos, la *disponibilidad de recursos económicos propios*, *el desempeño docente* y *la gestión oportuna y clara de procesos académicos* influyen directamente en la retención estudiantil.

Finalmente, el modelo desarrollado en esta investigación constituye la hipótesis dinámica que puede ser evaluada a través de simulaciones con la metodología de *dinámica de sistemas*. Los resultados de dichas simulaciones apoyarían el entendimiento del fenómeno, y se podría evaluar la efectividad de estrategias.

1 Las relaciones de color verde indican la dinámica del actor docentes, las de color azul representación la interacción entre las variables que inciden en los estudiantes, y las amarillas se relacionan con las interacciones entre variables que afectan a los administrativos.

- Amegbe, H., Hanu, C., & Nkukporu, A. (2018). A study on improving employees' behaviour towards increasing students' loyalty: The mediating role of need understanding, service quality, and intimacy among students in Kenya. *Management Science Letters*, 8(8), 819–834. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2018.6.005>
- Behr, A., Giese, M., Tegum K., H. D., & Theune, K. (2020). Early Prediction of University Dropouts-A Random Forest Approach. *Jahrbucher Fur Nationalokonomie Und Statistik*. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2019-0006>
- Choi, M. J., & Jeong, J. (2017). A study on the school dropout of science and engineering students, focusing on physics, mathematics and engineering students in a local private university. *New Physics: Sae Mulli*, 67(8), 991–999. <https://doi.org/10.3938/NPSM.67.991>
- Du Toit Brits, C., & Roodt, C. (2017). Onderrigleerfaktore bydraend tot studentetalslytasie in TBOO-Kolleges. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 57(2), 627–648. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2017/v57n2-2a9>
- Echeverry Prieto, L. (2014). Disminuir la deserción estudiantil : un compromiso de todos. *Primer Boletín Subcomité Deserción Estudiantil - Ingeniería Ambiental*, Pag 2–3. <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/14198/1002f436-4f30-4d9b-b2f7-d0bdc16e52ff>
- Fries-Britt, S., & White-Lewis, D. (2020). In Pursuit of Meaningful Relationships: How Black Males Perceive Faculty Interactions in STEM. *Urban Review*, 52(3), 521–540. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00559-x>
- Guzmán Ruiz, C., Muriel Durán, D., Nacional, Franco Gallego, J., Castaño Velez, E., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana (Primera).
- Hearn, S., Benton, M., Funnell, S., & Marmolejo-Ramos, F. (2019). Investigation of the factors contributing to Indigenous students' retention and attrition rates at the University of Adelaide. *Australian Journal of Indigenous Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/jje.2019.5>
- Hernández Armenteros, J., & Péres García, J. A. (2018). Crue Universidades Españolas- La Universidad Española en Cifras. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior : Experiencias Significativas. In *Boletín Informativo Educación Superior*.
- Richter, S. (2019). A system dynamics study of Pakistan's education system: Consequences for governance. *Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 85(1), 1–12. <https://doi.org/10.1002/isd2.12065>

- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina*. Ed. Verdana, México, 75. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170300510>
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: systems thinking and modeling for a complex world*.
- Stoten, D. W. (2015). Managing the transition: a case study of self-regulation in the learning of first-term business and management undergraduate students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1081753>
- Wray, J., Aspland, J., & Barrett, D. (2014). Choosing to stay: looking at retention from a different perspective. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1700–1714. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806461>

ESTUDO SOBRE A EVASÃO DE ALUNOS DOS CURSOS DE PÓS – GRADUAÇÃO (LATO SENSU) DA MODALIDADE EAD DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADA UTILIZANDO MINERAÇÃO DE DADOS

Dayane Priscila Bicalho de Souza
dayanepriscila90@hotmail.com

Cristiano Grijó Pitangui
pitangui.cristiano@gmail.com

Luciana Pereira de Assis
lpassis@ufvjm.edu.br

Alessandro Vivas Andrade
alessandrovivas@ufvjm.edu.br

Henrique Carlos Fonte Boa Carvalho
enriquefbc@gmail.com

Brasil, Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri

Resumo

A evasão no ensino superior é uma questão que vem sendo discutida por várias Instituições de Ensino Superior (IES). Com base nesse assunto, identificou-se um número crescente de evasão através de um levantamento realizado no período de 2017 a 2019 em cursos Lato Sensu da modalidade EaD de uma IES privada. Com o objetivo de identificar tais fatores que possam contribuir para a evasão, utilizou-se dados obtidos através de 170 questionários respondidos. O algoritmo Apriori foi utilizado trazendo regras de associação que auxiliam na determinação de variáveis determinantes no abandono através da mineração de dados (Data mining). Foi possível identificar que a evasão se deu tanto por fatores pessoais quanto institucionais.

Palavras-chave

Evasão, Educação de Ensino a distância, Mineração de dados educacionais, modalidade EaD.

1. Introdução

De acordo com a Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED) um dos grandes desafios enfrentados pelo Ensino a Distância (EaD) é a desistência do aluno antes da conclusão. Segundo o censo realizado pela mesma em 2019, foi observado que das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que detêm conhecimento acerca dos motivos de evasão dos cursos a distância de pós-graduação, de um universo de 149 instituições públicas e privadas respondentes, 116 dessas não responderam se possuem conhecimento dos agentes causadores à evasão, 3 responderam que não e 33 responderam que possuem esse conhecimento.

Entretanto, compete destacar que além dos aspectos pedagógicos relacionados a eventuais indicativos de evasão, os modos de atendimento que a IES oferece deve ser observado, principalmente nos cursos a distância, pois a escassa relação do estudante com a instituição pode se tornar um fator que descaracterize o sentimento de pertença, e quaisquer dificuldades que ele depare em sua jornada acadêmica pode motivá-lo a evadir (ABED, 2021). Portanto, por ser uma modalidade a qual o aluno possui flexibilidade para estudar, quais fatores os levam a evadir? Quais medidas a IES poderá adotar para a retenção desses alunos?

Soso & Kampff (2019), realizaram um estudo sobre trabalhos publicados no Congresso Latino Americano CLABES no período de 2011 a 2018 relacionados ao abandono na modalidade a distância.

Esses trabalhos destacaram questões como vínculo empregatício, adaptação à modalidade de ensino, fatores de ordem econômica e competência dos cursos, como principais fatores para evasão do aluno. Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é identificar fatores que causam a evasão de alunos da modalidade do EaD dos cursos de pós-graduação da Instituição de Ensino Superior privada por meio das técnicas de Mineração de Dados através do algoritmo de regra de associação Apriori. Dados de ex-alunos foram levantados nessa IES para auxiliar nessa identificação. No meio científico, este possibilita a identificação dos motivos que propiciam a evasão dos alunos, possibilitando tomada de ações com o intuito de diminuir a desistência, e adicionalmente verificar o potencial de uso de mineração de dados para identificação das causas. Como se sabe, a linha de análise e o método de estudo apresentados no artigo não são inovadores, em termos de mineração de dados para determinar as variáveis determinantes ao abandono escolar, mas é um caminho de investigação muito interessante que pode trazer novas pistas e novos dados para a IES analisar e refletir sobre causas internas e externas que levam a evasão.

Este trabalho se organiza como segue: a Seção 1.2 resume os principais trabalhos relacionados ao tema da pesquisa. A Seção 2 apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho. A Seção 3 discute os resultados experimentais obtidos. Por fim, a Seção 4 apresenta as considerações finais desta pesquisa, bem como perspectivas de trabalhos futuros.

1.1. Trabalhos Relacionados

Esta seção apresenta um levantamento de trabalhos nacionais publicados no período de 2016 a 2021 nas plataformas *Scielo e Google Scholar*. Para a seleção dos mesmos, utilizou-se as expressões de busca “evasão”, “desistência”, “pós-graduação”, “especialização” e “EaD”, os quais abordaram exclusivamente conteúdos relacionados à evasão de alunos em cursos de pós-graduação do ensino à distância, descartando aqueles publicados sobre evasão nas demais modalidades de ensino.

Araújo, Oliveira e Marchisotti (2016) com o objetivo de analisar as razões as quais levam os alunos a evadirem dos cursos, realizaram um levantamento através de questionário aplicado por meio da plataforma *Limesurvey* e fizeram análise de dados através do programa SPSS “*StatisticalPackage for the Social Sciences*”. Através do retorno de 510 respondentes, os autores listaram como principais fatores para não permanência no curso, a falta de tempo para estudo (35,4%), trabalho (20,3%), e outros fatores como o contato com monitores, tutores e professores, razões relacionadas às tecnologias do curso, dificuldade com o conteúdo do curso, e em pequena proporção citaram os fatores financeiros e familiares.

De Bem Machado e Prado (2016) realizaram uma pesquisa destacando que o processo de ensino aprendizagem quando bem aplicado auxilia na diminuição da evasão. Os autores chegaram a essa conclusão após uma pesquisa de cunho quali-quantitativo e exploratório de dados registrados da avaliação do curso de Especialização em Gestão em Saúde sendo regido pela Universidade Aberta do Brasil – UAB dentro do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP. Um questionário com 10 questões foi aplicado a 135 alunos com objetivo de avaliar o processo ensino – aprendizagem deste curso por parte dos estudantes.

Fernandes, Pacheco, Silva, Cabral e Azevedo (2017) analisaram por meio de pesquisa descritiva qualitativa, trabalhos na plataforma GeoCapes relacionados a evasão do discente no âmbito da pós-graduação. Os autores procuraram por trabalhos no período 2000 a 2016 propondo sistematizar uma maneira de calcular o índice de evasão na pós-graduação nacional, mediante os dados disponibilizados no GeoCapes. Identificou-se que a estimativa da evasão é significativa e representa tendência crescente nesse ramo de pós-graduação.

Ávila (2018) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar os principais fatores que contribuíram para a evasão de alunos no Curso de Especialização a Distância em Sociologia para Professores do Ensino Médio, realizado pelo Departamento de Sociologia do IFCH da UFRGS”. Ele realizou entrevistas realizadas via contato telefônico com 31 alunos evadidos identificando que os principais fatores associados a evasão estão vinculados às condições de trabalho dos professores da educação básica e também a inadaptabilidade dos mesmos aos ambientes virtuais de ensino.

Pimentel e França (2018) investigaram as principais causas da evasão no curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no período de 2010 a 2012. A falta de tempo e a deficiência quanto ao assessoramento realizado pelos tutores foram as principais causas da evasão.

Rodrigues, Gontijo, Cavalcante, Oliveira e Duarte (2018) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde da modalidade a distância. A metodologia se baseou em entrevistas semiestruturadas com 62 alunos evadidos no período de 2014 a 2015 e análise documental de relatórios gerenciais do curso. Os resultados apontaram que a evasão foi um processo provocado por vários motivos, entre eles, dificuldades em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas, dificuldade de conciliar os estudos com trabalho e/ou família e baixa interação aluno-tutor-professor. Silva, Passos e Nobre (2019) realizaram uma pesquisa com objetivo de investigar causas associadas à evasão discente de um curso de pós-graduação à distância do Instituto Federal do Espírito Santo. Esse questionário foi enviado via e-mail para 334 alunos evadidos. Constatou-se que a falta de tempo para estudar foi a causa que mais influenciou na evasão.

Oliveira e Bittencourt (2020) realizaram uma investigação sobre a evasão na EaD através de dados e relatórios apresentados pelo Inep, UAB e ABED no ano de 2017. O estudo foi baseado através de levantamento bibliográfico relacionado à EaD, com base nos dados coletados pela Universidade Aberta do Brasil. Os autores identificaram que nos dados ABED, as instituições de ensino não sabem o real motivo da evasão na EaD, ficando evidenciada a superioridade da evasão na EaD se comparando ao ensino presencial. Nos dados do Inep não foi possível identificar números significativos sobre a evasão na EaD. E na UAB em nenhum momento percebeu-se a evasão como problema a ser abordado capaz de permitir a compreensão geral das razões pelas quais um aluno abandona seu curso.

Mendes et al. (2020) enviaram um questionário a 146 alunos do curso de pós-graduação do curso de Gestão Pública Municipal ofertado por uma Universidade Pública do Estado de Minas Gerais, buscando avaliar aspectos pessoais e ainda questões relacionadas a permanência e evasão em cursos ofertados nesta modalidade. Destaca-se viajar para o polo (23,5%) e o fato de conciliar a formação continuada com a família (20,6%) como principais fatores para a evasão.

De Camargo, Rosa e Felicetti (2021) realizaram uma pesquisa sobre o curso de pós-graduação em Gestão de Negócios de uma Instituição Federal com o objetivo de identificar os motivos por quais os alunos evadiram do mesmo. Os fatores influenciáveis na evasão de acordo com a pesquisa são: a insatisfação com o curso, problema com a disponibilidade para o estudo e dificuldade em conciliar estudo com trabalho. De Oliveira, Bezerra e Souza Torres (2021) realizaram uma investigação para analisar índices de evasão, bem como o perfil dos acadêmicos evadidos dos cursos de graduação e pós-graduação da Uniube de Uberaba. Os autores identificaram que o maior número de ingressantes é representado pelo gênero feminino sendo este também a maior incidência de evasão. Tanto o ingresso, quanto a evasão se concentram na faixa etária dos 18 aos 30 anos. E identificaram que o índice de evasão ocorre nos primeiros meses de curso.

2. Material e Métodos

A metodologia utilizada possui caráter descritivo-exploratório por se tratar de uma investigação por possíveis agentes causadores da evasão de alunos e se trata também de pesquisa quali-quantitativa, através de levantamento de dados do sistema educacional e questionário aplicado.

Além do levantamento de artigos relacionados ao tema como dito anteriormente, uma coleta de dados foi realizada através de questionário aplicado a ex-alunos dos cursos de pós-graduação da modalidade EaD com perguntas relacionadas a fatores pessoais e institucionais. O questionário não foi aplicado a

alunos concluintes não se incluem ao grupo de alunos evadidos. Um levantamento sobre a vida pedagógica do aluno também foi realizado, como atividades realizadas e período de permanência no curso.

Obteve-se retorno de 170 questionários respondidos. Os dados destes foram convertidos para arquivo ARFF que é um formato específico utilizado pelo Weka, um software projetado para oferecer uma variedade de técnicas de *machine learning* (aprendizado de máquina) sob uma interface comum, para que possam ser aplicados a um conjunto de dados de maneira consistente. Essa ferramenta é avaliada de forma positiva por pesquisadores da área de Mineração de Dados Educacionais no meio acadêmico (Silveira, Cury, de Menezes & dos Santos, 2018).

O algoritmo Apriori utilizado é um clássico (Agrawal, Imielinski & Swami, 1993), e ainda hoje um dos mais utilizados quando se lida com o problema de extração de Regras de Associação, mais conhecido por encontrar padrões de itens com alta frequência na base de dados (Yuan, 2017; Sudrajat & Cholid, 2021).

Para o descobrimento de regras algumas configurações foram testadas no Weka. Primeiramente foram geradas regras com configurações *default* Weka, a partir daí outras configurações foram realizadas. Para a seleção das melhores regras foram observadas as métricas de avaliação *lift* (elevação), *confidence* (confiança) e *support* (suporte) que atuam como referências para medir a associação mútua e a ocorrência frequente de itens na base de dados (Soni, Saxena, & Bajaj, 2020).

3. Resultados

Como base no questionário aplicado, gráficos foram elaborados conforme figura 1 para sintetizar as respostas:

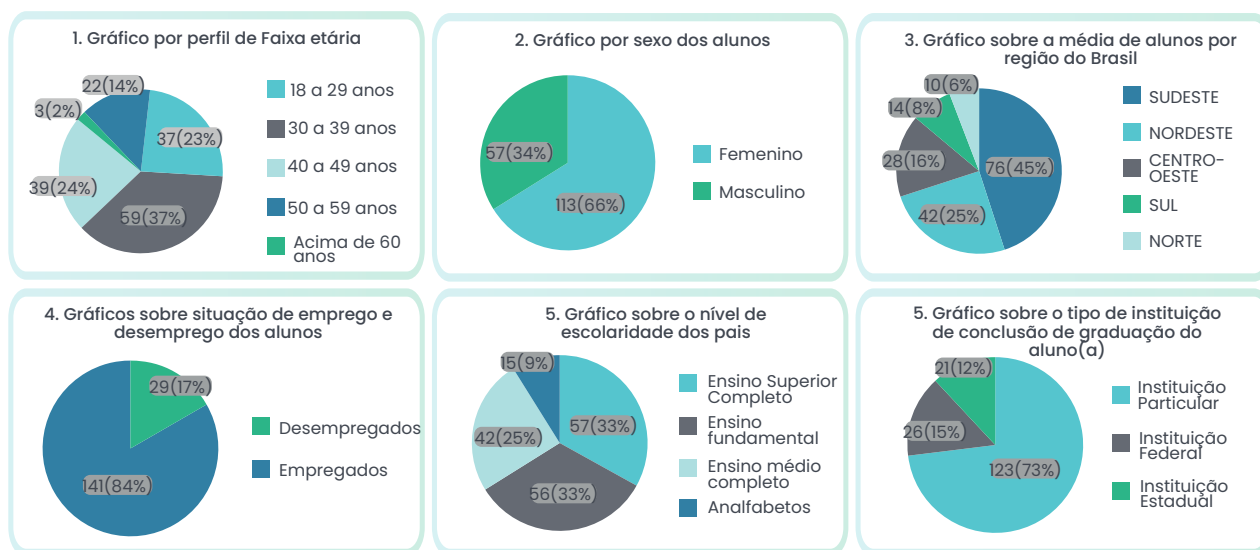


Figura 1. Gráficos relacionados as perguntas sobre fatores pessoais.
Fonte: Acervo do autor.

De acordo com a figura 1, os gráficos 1, 2 e 3 apresentam respectivamente que a faixa etária dos alunos é entre 30 a 39 anos (23%), a maioria é do sexo feminino (66%) e região a região que possui maior concentração de alunos entrevistados é a região Sudeste (45%). O gráfico 4 apresenta a situação de

empregados (83%) e desempregados (17%). A maioria dos pais dos entrevistados concluíram o ensino fundamental e superior completo ambos com 33% conforme gráfico 5. E a maioria dos entrevistados concluíram a graduação em Instituição Particular de acordo com o gráfico 6.

Além dos fatores pessoais citados na tabela, o questionário continha também perguntas relacionadas aos fatores institucionais, aplicadas com o intuito de identificar fatores contribuintes para a desistência do curso em relação a Instituição de Ensino. As mesmas foram enumeradas em colunas de 1 a 9 de acordo com figura 2 abaixo, com os respectivos significados: 1- Grade curricular e conteúdo do curso; 2- A escolha do curso adquirido como curso incorreto; 3- Meios de comunicações com os tutores; 4- Material didático e vídeos-aula; 5- Dificuldade com acesso a recursos tecnológicos; 6- Dificuldade com o Ambiente Virtual de aprendizagem – AVA; 7- Tempo de retorno de suas solicitações; 8- Incompatibilidade de horários dedicados as atividades acadêmicas com compromissos os profissionais; 9- Situação financeira.

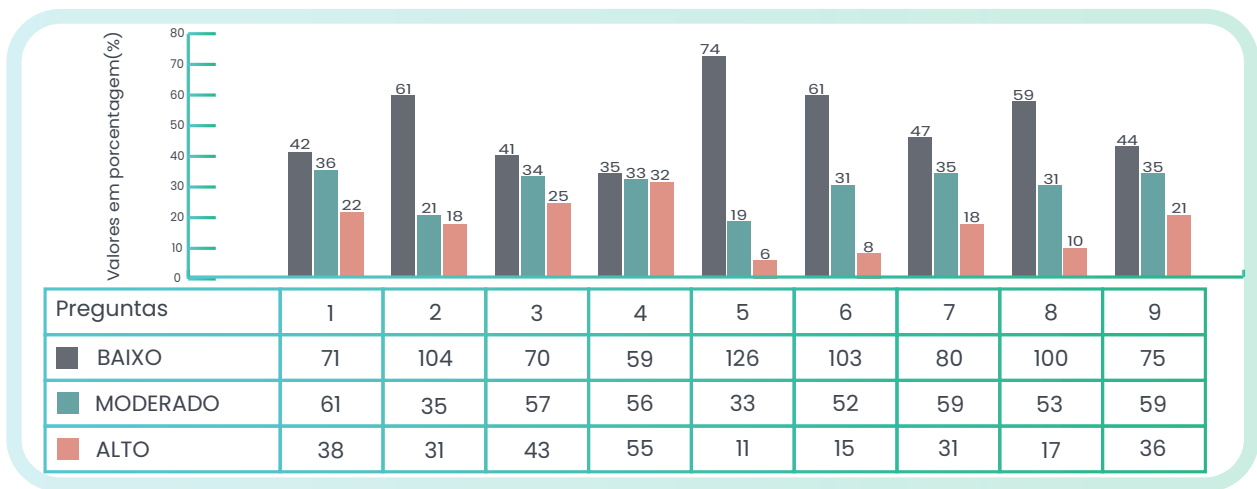


Figura 2. Gráficos relacionados as perguntas sobre fatores pessoais.
Fonte: Acervo do autor.

Analisando a figura 2 pode-se destacar que as respostas marcadas com maior frequência são as de fator “Baixo”, fator esse considerado para a desistência do curso de acordo com as perguntas do questionário. Além das informações trazidas nesse, o estudo necessita identificar a relação dos fatores que possam ter levado o aluno a desistir do curso ou caracterizam o mesmo. Contudo a análise dessas informações se findará com a mineração de dados com o objetivo de obter regras com itemsets (grupo de itens) considerados “moderado” e “alto” para a evasão. Para isso será necessário a transformação das perguntas e respostas em um arquivo com extensão arff para a leitura no software. A tabela 1 representa a codificação das respostas para elaboração do arquivo ARFF:

Tabela 1. Codificação das perguntas do questionário.

Perguntas do questionário	Atributos
Sua Idade é entre:	Idade
Sexo:	Sexo
Em qual estado reside atualmente?	Estado
Você trabalha atualmente?	Trabalhando_Atualmente
Qual o nível de escolaridade de seus pais? Caso possuam grau de escolaridade diferente, marque a alternativa que corresponda ao maior grau de escolaridade.	Escolaridade_Pais
Você concluiu sua graduação em:	Concluiu_GraduacaoEm
Qual o curso de pós-graduação realizado nesta instituição?	Curso
Qual o grau de satisfação relacionado a grade curricular e conteúdo do curso?	Grade_Conteudo_Curso
Em que grau você considera como fator de desistência, a escolha do curso adquirido como curso incorreto? (Ex: Matriculou-se em um curso, desistiu, pois gostaria de fazer um outro curso)	Escolha_Curso_Incorreto
Em que grau você avalia os meios de comunicações com os tutores um dos fatores para sua desistência do curso?	MeiosDeComunicacao_Tutores
Em que grau você avalia que o material didático e videoaulas tenham sido fatores de desistência para sua desistência do curso?	Material_Didatico
Em que grau você pode ter influenciado em sua decisão de desistência a dificuldade com acesso a recursos tecnológicos (computador com acesso a internet) para realização do curso?	Dificuldade_Recursos_Tecnologicos
Em que grau você considera o nível de dificuldade com o Ambiente Virtual de aprendizagem - AVA um fator para baixo desempenho no curso?	Dificuldade_AVA
Em que grau pode ter influenciado em sua decisão de desistência o tempo de retorno de suas solicitações quanto as dúvidas pedagógicas do curso? (Ex: protocolos, ligações...)	Tempo_Returno_Solicitacoes
Em que grau você considera a influência da incompatibilidade de horários dedicados as atividades acadêmicas com os compromissos profissionais para a sua desistência do curso? *	Incompat_Horarios_Acad_Prof
Em que grau você considera a situação financeira como um fator de desistência do curso?	Situacao_Financeira
Tempo de permanência no curso	Tempo_Cursado
Porcentagem de atividades realizadas no curso	Porcentagem_Realizada_Curso

Fonte: Acervo do autor.

Após codificações realizadas, o arquivo foi inserido no *Weka* e configurações foram pré-determinadas para a obtenção e escolha das melhores regras listadas a seguir; Regra1: Tempo_Returno_Solicitacoes=M ==> Incompat_Horarios_Acad_Prof=M confiança:(0.71) lift:(1.68).

Decodificação da regra: SE o tempo de retorno de solicitações foi considerado um fator moderado para a evasão ENTÃO a incompatibilidade de horários dedicados as atividades acadêmicas com os compromissos profissionais influenciou em fator moderado para a desistência do curso.

Interpretação da Regra: Alunos que evadiram devido ao tempo de retorno de solicitações também evadiram devido a incompatibilidade de horários acadêmicos e profissionais, assim, sugere-se que a Instituição de Ensino diminua o prazo de retorno aos alunos, que hoje leva em média 5 dias úteis. Quanto as incompatibilidades de horários, o AVA fica disponível para o aluno acessá-lo a qualquer momento,

então sugere-se que o tutor entre em contato com o mesmo, periodicamente para que esse aluno se sinta acolhido e não evada do curso.

Regra 2: $\text{Dificuldade_Recursos_Tecnologicos}=M \implies \text{Material_Didatico}=M$ confiança:(0.77) lift:(1.64)

Decodificação da regra: SE a dificuldade com recursos tecnológicos foi considerada fator moderado para a desistência do curso ENTÃO a qualidade do material didático e vídeo-aulas foram considerados fator moderado para a desistência do curso.

Interpretação da Regra: Alunos que evadiram devido a dificuldades com recursos tecnológicos também evadiram devido a qualidade do material didático e vídeo-aulas. Sugere-se que a IES adicione na grade uma disciplina de nivelamento de recursos tecnológicos existentes e que serão usados no andamento do curso. Esses alunos também evadiram devido a qualidade do material didático e vídeo-aulas, sendo necessária uma revisão para melhorias nesse quesito.

Regra 3: $\text{Incompat_Horarios_Acad_Prof}=M \implies \text{Dificuldade_AVA}=M$ confiança:(0.75) lift:(1.6).

Decodificação da regra: SE ENTÃO a incompatibilidade de horários dedicados as atividades acadêmicas com os compromissos profissionais influenciou em fator moderado para a desistência do curso ENTÃO a dificuldade com AVA foi considerada fator baixo para a desistência do curso.

Interpretação da Regra: Alunos que evadiram devido a incompatibilidade de horários acadêmicos e profissionais e também evadiram devido a dificuldade com o AVA. Sugere-se que a IES acompanhe os alunos que ficam por um longo tempo sem acesso a plataforma. Esses mesmos alunos também evadiram devido à dificuldade com o AVA, sugere-se que a IES adicione no portal AVA um vídeo tutorial sobre o mesmo. O tutor possui papel fundamental para a permanência do aluno no curso, pois o acompanhamento do progresso do aluno no curso contribuirá para que o mesmo não evada por esses fatores.

Regra 4 $\text{Grade_Conteudo_Curso}=M \implies \text{Material_Didatico}=M$ confiança:(0.73) lift:(1.47)

Decodificação da regra: 'SE a grade e o conteúdo do curso influenciaram em médio fator para a evasão ENTÃO o material didático influenciou em alto fator para a evasão.

Interpretação da regra: Alunos que desistiram do curso devido a grade e conteúdo do curso também evadiram devido ao material didático. Cabe a Instituição de Ensino rever a grade e conteúdo do curso tanto quanto o material didático pois esses fatores estão contribuindo para a evasão. Sugere-se uma modificação em todas as grades dos cursos, lembrando que, as grades possuem disciplinas denominadas Núcleo Comum e ao mesmo tempo, não dão tanto enriquecimento sobre conhecimentos específicos. Assim o material também pode ser revisado, melhorando a qualidade do mesmo.

Regra 5: $\text{Incompat_Horarios_Acad_Prof}=B$ $\text{Porcentagem_Realizada_Curso}=A \implies \text{Material_Didatico}=A$ conf:(0,71) lift:(1,43).

Decodificação da regra: SE a incompatibilidade de horários dedicados as atividades acadêmicas com os compromissos profissionais influenciou em baixo fator para a desistência do curso e a porcentagem realizada do curso foi de 0 a 20% ENTÃO o material didático influenciou em alto fator para a evasão.

Interpretação da regra: A incompatibilidade de horários dedicados para as atividades acadêmicos e compromissos profissionais não influenciou na evasão segundo os alunos, porém os mesmos só realizaram

de 0% a 20% apenas das atividades disponíveis no curso, no entanto esses acham que o material didático influenciou em alto fator para a desistência do curso.

4. Conclusão

A mineração de dados realizada através do algoritmo Apriori exerceu um excelente papel para a definição de fatores que influenciam na evasão de alunos dessa instituição. Foi possível identificar que a maioria destes, são fatores institucionais, sendo eles: a insatisfação com o tempo de retorno de solicitações realizadas pelo aluno, a incompatibilidade com horários acadêmicos e profissionais, a qualidade do material didático e vídeo aulas e a dificuldade com recursos tecnológicos são os principais fatores determinantes para evasão dos alunos dos cursos de pós-graduação EaD da Instituição em questão.

Sobre a relação da incompatibilidade com horários acadêmicos e pessoais e consequente dificuldade com o AVA, pode-se destacar que o curso da modalidade EaD é flexível para estudos uma vez que as videoaulas são gravadas e as atividades ficam disponíveis por tempo indeterminado para realização.

Ainda em relação a dificuldade com o AVA e consequente dificuldade com material didático a Instituição sugere-se acrescentar um módulo inicial para os alunos, visto que as regras apresentaram em sua maioria tal fator para desistência do curso. Esse módulo poderá conter informações básicas de informática e instruções sobre o sistema Institucional, uma vez que ainda não existe apresentação para o aluno. Uma ferramenta poderá também ser desenvolvida para que o tutor possa acompanhar esse progresso, pois até o momento não existe.

Os itens como material didático, tempo de retorno de solicitações e grade e conteúdo do curso, são fatores institucionais que apareceram como responsáveis pela evasão do aluno. A técnica utilizada neste trabalho auxilia a IES a promover melhorias nesses pontos, traçando estratégias diretas para tomada de decisões preventivas a fim de minimizar e evitar a evasão na IES devido a essas circunstâncias. Além de melhorias em relação a fatores institucionais, destaca-se a relação motivacional de tutor para aluno, pois acredita-se que o acompanhamento e apoio auxilia da progressão da vida acadêmica do aluno.

De forma a realizar análises futuras sobre a evasão na modalidade EaD, sugere-se que uma entrevista não estruturada seja aplicada aos alunos na tentativa de identificar os motivos de evasão dos casos que ficaram com dúvidas quanto ao questionário. Sugere-se também que demais instituições particulares as quais ofertam cursos na modalidade à distância apliquem o questionário com o objetivo de identificar fatores comuns por estudantes que também abandonaram os cursos de pós-graduação, visto que publicações de trabalhos sobre cursos de especialização a modalidade EaD ainda é precária. Uma outra sugestão de pesquisa futura seria realizar um estudo continuado nas circunstâncias excepcionais da pandemia, também com alunos evadidos.

Agradecimentos

Agradeço aos professores e colegas do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri pelas contribuições para enriquecimento dessa pesquisa.

- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). (2021). Censo EAD. BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019–20. Acesso em 13 de outubro de 2021 de http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf
- Agrawal, R., Imieliński, T., & Swami, A. (1993, June). Mining association rules between sets of items in large databases. In Proceedings of the 1993 ACM SIGMOD international conference on Management of data (pp. 207–216).
- Araújo, N. T., Oliveira, F. B., & Marchisotti, G. G. (2016). Razões para a evasão na educação a distância. ABED, disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/326.pdf>.
- Ávila, A. L. R. (2018). CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO À DISTÂNCIA EM ENSINO DE SOCIOLOGIA/IFCH/UFRGS. *Revista Contraponto*, 5(1).
- de Bem Machado, A., & Prado, R. (2016). Um olhar no processo de ensino-aprendizagem no curso pós graduação gestão em saúde na modalidade ead. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 14(1), 3–13.
- de Camargo P, M. A., Rosa, L. D. F. G., & Felicetti, V. L. (2021). EVASÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA: PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE/EMPREGADO. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), 1–20.
- de Oliveira, C. V. S. B., Bezerra, D. H. D., & de Souza Torres, G. V. (2021). Revisão sistemática da literatura sobre as causas de evasão da Educação a Distância no Brasil. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 8(1), 1–15.
- Fernandes, E. F., Pacheco, A. S. V., Silva, F. C. D., Cabral, T. L. D. O., & Azevedo, V. S. C. D. (2017). Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do Geocapes.
- Mendes, K. K., de Jesus Costa, F., Martins, T. P., dos Reis Rodrigues, M. F., Braga, L. M., & Nogueira, I. S. (2020, August). PERMANÊNCIA E EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA: ESTUDO REALIZADO COM ESTUDANTES DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL. In *Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*.
- Oliveira, W. D., & Bittencourt, W. J. M. (2020). A evasão na EaD: uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. *Educação Pública*, 20(3).
- Pimentel, F. S. C., & de França Lima, M. R. (2018). Evasão na EAD: o caso do curso de pós-graduação em EDHDI/UFAL. *Debates em Educação*, 10(21), 185–199.

- Rodrigues, L. S., Gontijo, T. L., Cavalcante, R. B., Oliveira, P. P. D., & Duarte, S. J. H. (2018). A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 22, 889-901.
- Silva, V. D., Passos, M. L. S., & Nobre, I. A. M. (2019). Evasão na educação a distância: as causas do abandono em um curso de pós- graduação Lato Sensu. *Revista Ifes Ciência*, 5(2), 114-124.
- Silveira, P. N., Cury, D., de Menezes, C., & dos Santos, O. L. (2018, October). Uma ferramenta para geração de datasets educacionais no formato Weka. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)* (Vol. 29, No. 1, p. 1343).
- Soni, A., Saxena, A., & Bajaj, P. (2020). A methodological approach for mining the user requirements using apriori algorithm. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 22(4), 1-30.
- Sudrajat, A. W., & Cholid, I. (2021, April). Application of the Apriori Algorithm and FP-Growth to find out the Association Rule between Gender, Education level on wages of SMEs workers in Palembang City. In *International Conference Health, Science And Technology (ICOHETECH)* (pp. 170-173).
- Yuan, X. (2017, March). An improved Apriori algorithm for mining association rules. In *AIP conference proceedings* (Vol. 1820, No. 1, p. 080005). AIP Publishing LLC. *Teoria e Prática*, 31(64), 1-20.

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE QUÉDATE EN COLMAYOR COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMPLEMENTARIA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA

Ivón Patricia Jaramillo García

Johanna Vásquez Velásquez

psicologia.qc@colmayor.edu.co

Colombia, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Resumen

La investigación toma las bases teóricas de los modelos propuestos por Tinto (1975, 2006 y 2017) y Pascarella y Terenzini (1980, 2005) y presenta los resultados de la evaluación del programa de enseñanza

y aprendizaje complementario *Quédate en Colmayor*, implementado en 2012 en la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia con el objetivo de contribuir a la formación de estudiantes autónomos, pluralistas y críticos, que se autogestionan para resolver adecuadamente sus dificultades académicas y potenciar su aprendizaje como mecanismos protectores para la permanencia y graduación estudiantil. La evaluación del programa se realizó para identificar la mejora académica y percepción de los estudiantes que asisten al programa, la incidencia de este en la permanencia estudiantil y determinar su eficacia como estrategia de enseñanza y aprendizaje complementario de la Institución.

La investigación es de tipo descriptiva y correlacional, se utilizaron fuentes de información secundaria como las bases de datos institucionales y fuentes primarias a partir del levantamiento de datos en campo, por lo que también puede clasificarse como investigación-acción al abordar un problema de impacto al tejido social. Metodológicamente el estudio se dividió en dos fases, en la fase exploratoria se construyó el marco normativo de políticas y programas públicos en torno a la permanencia de los estudiantes en la educación superior en la ciudad de Medellín, a partir de esto se diseñaron recomendaciones que permitieran mejorar la lectura institucional y así generar factores protectores. En la fase descriptiva se determinó la eficacia del programa, midiendo la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes que asisten regularmente a las estrategias y estableciendo si el desarrollo de estas incide o no en la permanencia. Además, se realizó un análisis de estadística descriptiva y se estimó un modelo estadístico de elección discreta que permite describir las elecciones que los estudiantes realizan al elegir asistir al programa. Finalmente, a través de una encuesta se midió la percepción que tienen los estudiantes sobre los programas y su eficacia, las preguntas se diseñaron en escalar de Likert, la consistencia interna asociada a las escalas de medida se probó a través de la estimación del Alfa de Cronbach.

Como resultados importantes se destacan la predominancia de las mujeres en la educación superior desde el acceso, la continuidad y la culminación. La población encuestada no se encuentra trabajando y la mayoría manifiesta no tener hijos, por lo que podrían clasificarse como estudiantes de tiempo completo. Los estudiantes que usan los servicios destacan el posicionamiento que alcanzó el programa, presentándose una asociación positiva entre la frecuencia de uso y el éxito académico, además la catalogan como una estrategia institucional que mitiga el riesgo de abandono.

Desde la percepción del estudiante se identificó una asociación alta entre el abandono y el bajo rendimiento académico, resultado que permite identificar contundentemente el vínculo que tiene los estudiantes con este programa en relación con su proceso académico. Del análisis cuantitativo se encontró que aquellos estudiantes que asisten a *Quédate en Colmayor* cinco o más veces, el 70% en promedio mejora su rendimiento académico, lo que determina positivamente la eficacia del programa. Además, se logró evidenciar que asistir al programa disminuye la probabilidad de abandono en 0.014, pero cuando su frecuencia de asistencia a los servicios ofertados es mayor o igual a cinco, la probabilidad de abandono disminuye a un 0.178, aumentando su probabilidad de permanecer. En conclusión, se podría decir que, si los estudiantes se sienten habilidosos académicamente y logran engancharse con su proceso académico, esto se convierte en el factor protector para la culminación de su proceso académico.

Descriptorios o Palabras Clave

Abandono, *Quédate en Colmayor*, rendimiento académico, percepción, eficacia.

1. Introducción

La Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia es una institución con más de 70 años en el sector de la educación y se ha destacado en la ciudad por desarrollar programas pertinentes para el sector productivo y con calidad académica para los estudiantes. A partir del año 2012 se hizo evidente que, aunque la institución contaba con programas de calidad, ofertaba actividades de adaptación a la vida universitaria y gozaba del reconocimiento social, no se lograba la permanencia de los estudiantes. Por consiguiente, los esfuerzos por realizar una adecuada selección de los aspirantes y por ampliar la cobertura no se traducían en el número efectivo de estudiantes que lograban la graduación, ya que un gran número de ellos desertaban al culminar el primer semestre académico, desencadenando en detrimento económico y social para la Institución, la ciudad y las familias.

Para afrontar dicha problemática la Institución se enfocó en el estudio y análisis de los diversos determinantes del abandono, entendiendo la complejidad del fenómeno por la multifactoriedad del este. El análisis llevó a incrementar la apuesta por el fortalecimiento de acciones que promovieran la adaptación social a través del deporte, la cultura, la prevención de la enfermedad y apoyos socioeconómicos desarrollados a través de Bienestar Institucional. A la par, se planteó la oportunidad de consolidar una estrategia para la adaptación académica de los estudiantes desde la docencia. Esta iniciativa dio origen al programa de enseñanza y aprendizaje complementario Quédate en Colmayor, adscrito a la Vicerrectoría Académica de la Institución.

Para el año 2012 la Institución contaba con una población total de 2.300 estudiantes y una tasa de deserción según el SPADIES (Sistema de prevención y análisis de la deserción en las Instituciones de Educación Superior) de un 32.86% por periodo, mientras que la deserción por periodo a nivel nacional era de un 12%, evidenciando la dificultad por la que atravesaba la Institución. Para el año 2019 y después de siete años de haberse implementado Quédate en Colmayor, según SPADIES, la deserción por periodo fue del 8% y la institución contaba con población total de 5.500 estudiantes, es decir, a pesar del aumento de la población estudiantil, al cual le apostó la institución ampliando cobertura, se logró disminuir la tasa de deserción por período, lo cual permite intuir, a partir de la línea base establecida en 2012, la efectividad de las estrategias y programas implementados a partir de ese año. Sin embargo, y con el fin de tener un análisis cuantitativo y cualitativo robusto, se vio la necesidad de evaluar si el tener el programa de enseñanza y aprendizaje Quédate en Colmayor incide en el rendimiento académico de los estudiantes y por ende en su permanencia, razón por la cual se toma este análisis como objetivo de la presente investigación.

En este sentido, los resultados se presentan de acuerdo con las fases metodológicas en las cuales se desarrolló la investigación. En un primer momento se desarrolla un marco teórico que permitió entender la importancia del fenómeno de estudio, y los referentes conceptuales adoptados para el desarrollo de esta investigación. La segunda presenta los resultados obtenidos en tres miradas, la percepción de los estudiantes, la relación entre adherencia de los programas y el aprendizaje con la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y finalmente la incidencia en su permanencia. Con este análisis se espera que esta investigación aporte a la evaluación del programa de enseñanza y aprendizaje complementario Quédate en Colmayor por la parte de la Institución, y que sirva para la comunidad en general que estudia el fenómeno del abandono.

2. Resultados

En la fase exploratoria se hizo una revisión sistemática de la normatividad existente en el departamento de Antioquia y el municipio de Medellín en torno a la permanencia y abandono estudiantil, del análisis a profundidad de la normativa y su contraste con la normativa interna, se propone que la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia consolide una política de permanencia institucional que transversalice el acompañamiento de los estudiantes desde el acceso hasta la culminación de su proceso académico, de tal manera que logre integrar los distintos momentos de riesgos y las diferentes acciones que han estudiado en diferentes países como factores protectores para así garantizar un acompañamiento temprano y efectivo.

En la fase descriptiva – explicativa se buscó identificar la percepción que tienen estudiantes que asisten a Quédate en Colmayor y determinar si la estrategia de enseñanza y aprendizaje coadyuva con su rendimiento académico y mitiga el riesgo de abandono debido a problemas académicos. Para llegar a este resultado se aplicó una encuesta con preguntas en escalas de tipo Likert que fue respondida por 364 estudiantes que asistieron por lo menos una vez a alguno de los servicios ofertados por Quédate en Colmayor. Los resultados que se obtuvieron de la encuesta tienen la particularidad de que no presentan sesgos de selección, ya que para garantizar honestidad, transparencia, aleatoriedad y no influyera en los estudiantes el sesgo de agradabilidad, se realizó de manera anónima, por tal razón los resultados no se correlacionaron con los demás resultados estadísticos.

Del análisis descriptivo de los resultados se tiene que el 65% de los estudiantes que respondieron la encuesta son mujeres y el 35% son hombres, resultados correlacionados con la frecuencia de asistencia de las mujeres a los programas de Quédate en Colmayor, resultados obtenidos del análisis cuantitativo, de lo cual se podría inferir que al igual que otros estudios, las mujeres tienen mayor adherencia a procesos de acompañamiento extracurriculares, lo cual podría estar asociado a altos factores de persistencia y motivación, por ejemplo en la ciudad de Medellín a través del observatorio de Educación Superior (ODES) se reporta que la tasa de continuidad en la educación superior según el género es del 63% en las mujeres y el 59% en los hombres (información tomada de <https://sapiencia.gov.co/observatorio-educacion-superior-en-cifras/educacion-superior-en-cifras-2020-1/>).

De los resultados de la encuesta se destaca que el 65% de los estudiantes afirma no estar trabajando al momento de la encuesta frente a un 35% que si lo hace. El 74% no tiene hijos y el 26% afirma si tener, lo que permite identificar que la mayoría son estudiantes de tiempo completo y no tiene hijos, principales variables de riesgo en cuanto a lo económico y al tiempo de dedicación al estudio, pero pone en evidencia la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento para estudiantes con otras características sobre todo en épocas de desaceleración económica como la generada a partir del Covid-19.

Del análisis cuantitativo se logró establecer la relación estadística y cuantitativa entre la frecuencia de asistencia a Quédate en Colmayor y su contribución en el rendimiento académico de los estudiantes, se analizó la incidencia en la mejora académica de los estudiantes que asisten con mayor frecuencia al programa, y el rastreo por semestre de las notas cuantitativas (rendimiento académico) obtenidas en las asignaturas. En este caso se siguió a los estudiantes que asistieron a los servicios de ciencias básicas o psicología que oferta Quédate en Colmayor, clasificándolos por frecuencia de asistencia a los programas se definió como punto de corte una frecuencia mínima de 5 asistencias para el caso de ciencias básicas y para las estrategias de psicología un mínimo de 3 asistencias, se compararon los grupos por el rendimiento

académico en las materias matriculadas desde 2015 hasta al 2019. Para el caso de las estrategias de psicología se identificó que el contraste no podía realizarse con una materia específica, sino con el promedio académico, pues cuando utilizan el servicio no van para una asesoría técnica en una asignatura, sino para adquirir competencias transversales para alcanzar el éxito académico. Se identificó que en todos los periodos observados los estudiantes mejoraron su rendimiento académico (Fig. 1):

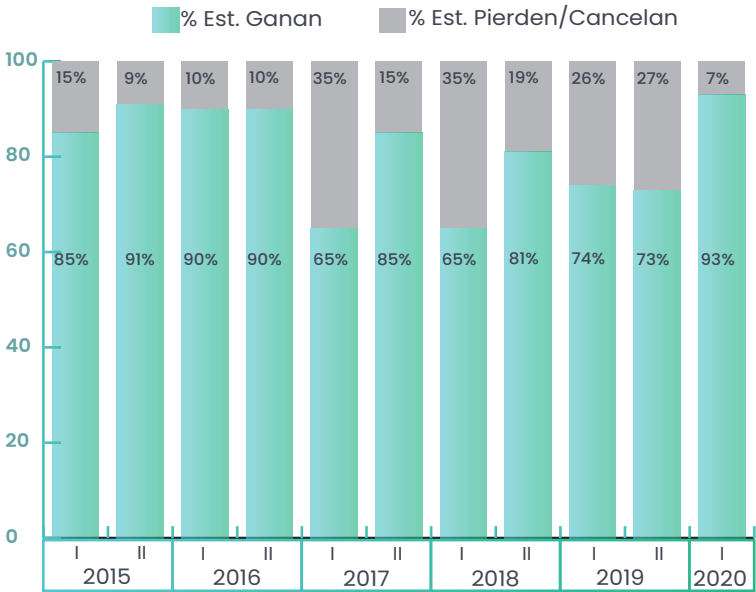


Figura 1. Relación de estudiantes que mejoraron su promedio académico y los que no presentaron mejora. Fuente: Elaboración propia.

Para las actividades de ciencias básicas se tomó como variable de referencia la mejora de la nota obtenida en la asignatura por la cual requirió asesorías con mayor frecuencia, identificando que en todos los periodos era superior el porcentaje de los que mejoraban académicamente, sobre los que no (Fig. 2).

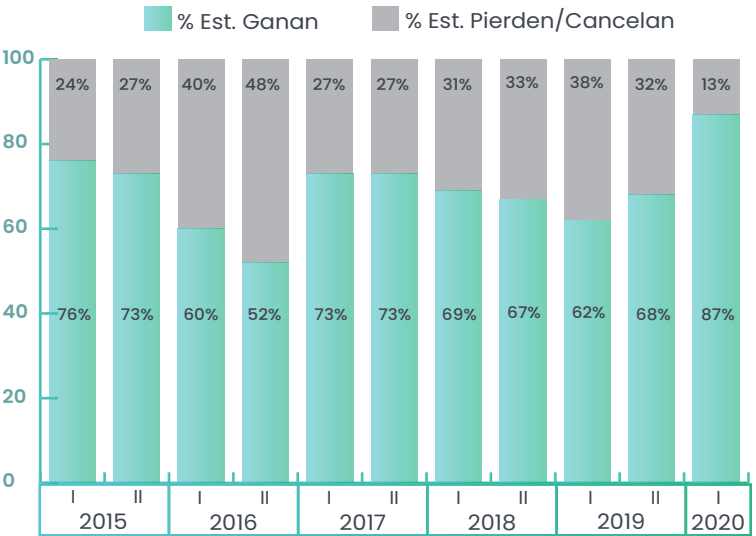


Figura 2. Relación de estudiantes que ganan la asignatura por la cual consulta y los que no logran ganarla.

Para finalizar y robustecer los resultados de la presente investigación se buscó determinar a través del contraste entre los modelos estadísticos de elección discreta probit y logit, si los estudiantes que asisten con mayor frecuencia a Quédate en Colmayor tienen mayor probabilidad de permanecer o abandonar, para lo cual se hizo el análisis de los estudiantes que asistieron al programa de Quédate en Colmayor desde la cohorte 2015-1 al 2019-1, para un total de 13.104 registros, pues se tomaba el número de veces que asistía cada estudiante, razón por la cual es mayor a la muestra de la encuesta de percepción. Los datos se procesaron en el software de STATA, después realizar el test de husman se determinó que el modelo que mejor describía los datos era el probit, que representa de mejor manera las 13.104 observaciones, este modelo permitió determinar que la variable *asisque* disminuye la probabilidad de abandono en 0.014, y que igualmente entre mayor sea la asistencia a los servicios de Quédate en Colmayor durante su proceso de formación la probabilidad de abandono disminuye a un 0.178. En este ejercicio la variable dependiente tomó el valor de 1 si el estudiante abandona por cualquier causa, es decir abandono voluntario, exclusión por bajo rendimiento y exclusión por cancelación de semestre.

Tabla 1. Modelo probit de elección discreta

Probit regression				Number of obs = 13,104		
				LR chi2(3) = 3240.23		
				Prob > chi2 = 0.0000		
Log likelihood = -5791.2613				Pseudo R2 = 0.2186		
Abandono	Coef.	Std. Err.	Z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Permanencia	-.2273185	.0048102	-47.26	0.000	-.2367464	-.2178906
asisque	-.0142177	.0024464	-5.81	0.000	-.0190125	-.0094229
semque	-.17803399	.0045551	-39.09	0.000	-.1869678	-.1691121
_cons	2.089273	.0579	36.08	0.000	1.975791	2.202755

De acuerdo a los diferentes autores y estudios empíricos que se mencionan a continuación y que se describieron ampliamente en el marco teórico los resultados de la presente investigación permitieron validar varias tesis; primero se valida la capacidad de los estudios empíricos a partir de variables dependientes dicotómicas la cual asume el valor de 0 o 1. Donde se comparan los estudiantes que abandonan, con los que no abandonan, esta metodología estadística a la cual han migrado diversos estudios, permite de manera clara, objetiva y estadística determinar la comparación de un fenómeno y los resultados de las elecciones de quien las toma. Tal como los estudios desarrollados por Guimarães y Sampaion en 2010, Herzog en 2005, Stratton, O'Toole y Wetzal en 2008, Cabrera, *et al* en 2006, Guzmán Ruiz, *et al* en 2009, Ferreira Bonaldo y Pereira en 2016, Koutsampelas y Andreou en 2015, Sabic-El-ñRayess en 2016, Zavale, *et al* en 2016, Montmarquette, Mahseredjian, y Houle en 2001. Los cuales utilizaron al igual que la presente investigación, modelos logit con función de distribución logística para resolver sus preguntas problemas de investigación.

En un segundo momento se logró a partir de los resultados de esta investigación, tener una mirada crítica frente a los diferentes postulados de los autores que han estudiado estrategias de impacto al fenómeno de la deserción. La evaluación del programa de enseñanza y aprendizaje complementario Quédate en Colmayor, permitió inferir que generar estrategias solo para instaurar competencias psicológicas funcionales en los estudiantes, como estrategia para contrarrestar la deserción, como lo propone Spady (1970) en el enfoque psicológico es inadecuado, ya que la evolución del sistema educativo y las dinámicas del nuevo siglo configuraron nuevos determinantes del fenómeno, al punto de considerar un fenómeno

multicausal, identificando que hay factores externos al individuo, que pueden ser trascendentales para la configuración de la permanencia o deserción en una institución.

Por su parte, el modelo desarrollado por Tinto (1975) incluye las metas que el estudiante persigue para su educación y sus compromisos institucionales. El modelo sugiere que los estudiantes ingresan a la universidad con los atributos familiares y propios como individuo, pero tan pronto como el estudiante es admitido, una serie de factores del sistema social y académico lo afectan; por tanto, es fundamental el establecimiento de metas, el compromiso organizacional y la integración social. Lo que el autor denomina como integración académica y social. Esta postura es trascendental para la presente investigación, y fue fuente de motivación para desarrollar este estudio, ya que la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia en el 2012 contaba con un área de Bienestar Institucional, encargada de la adaptación social de los estudiantes con acciones tales como salud y desarrollo humano, deporte, cultura y desplegaba semestralmente jornadas de bienestar para toda la comunidad académica. Lo cual propendía por una adaptación social de los estudiantes, como se menciona en el modelo interaccionista de Vicent Tinto. Sin embargo, carecía de una estrategia clara y robusta en la adaptación académica, por tanto y a pesar de desarrollar numerosas estrategias de adaptación social, la institución para el año 2012-1 contaba con las tasas de deserción más altas del país, según Nacional, M. d. (2016) lo cual nos permitió inferir después de la presente investigación, que la intervención institucional del fenómeno de la deserción se había hecho desconociendo aspectos fundamentales como las que confluyen en el componente académico y que esto había sido el detonante para llegar a tasas de un 32% de deserción por periodo.

Al evaluar el programa de enseñanza y aprendizaje complementario Quédate en Colmayor el cual fue diseñado y puesto en marcha a partir del 2012-2, se identifica que a partir de esta fecha, se logra intervenir el abandono desde lo social y lo académico, lo cual validó el modelo de Vicent Tinto, pues se logra impactar las tasas de deserción institucional los cuales para el año 2019-2 y 2020-1 oscilaba entre un 10% y un 12% aun cuando la institución aumento su base poblacional en un 160%.

Por último, según los postulados de Vicent Tinto (2017) el establecimiento de metas y el compromiso con su educación por parte de los estudiantes, son factores protectores que mitigan el riesgo de deserción y son aspectos fundamentales para la permanencia, esto se evidenció evaluando el resultado de los estudiantes que tenían cinco o más asistencias a las actividades propuestas por Quédate en Colmayor, ya que la frecuencia de usos se puede asociar al enganche de los estudiantes frente a los servicios ofrecidos, que según los resultados del modelo estadísticos, a mayor frecuencia de uso mejora el rendimiento académico y se genera mayor probabilidad permanencia. Por consiguiente, los resultados de esta investigación fueron contundentes para determinar que las estrategias entorno a la permanencia, no pueden ir solamente en acciones de adaptación social, pues se logró evidenciar, que los estudiantes cuando tienen acompañamiento y estrategias de adaptación académica coadyuvan a su rendimiento académico y tienen mayor probabilidad de permanecer.

3. Conclusiones

Esta investigación a partir de un método cuantitativo permitió abordar la eficacia del programa de enseñanza y aprendizaje complementario Quédate en Colmayor, determinando la positividad del mismo, no solo en asuntos de mejora académica en los estudiantes que asisten, sino también en la percepción de estos frente al programa. Adicionalmente permitió encontrar información de valor para la Institución en cuanto a la normatividad existente en el departamento y la ciudad frente al fenómeno, lo cual le va a

permitir a la Institución generar los andamios necesarios para la consolidación de una política institucional alineada al ente gubernamental de la cual carecía a pesar de ser una institución pública.

Los hallazgos también nos permiten afirmar el éxito que tiene la implementación de alternativas de intervención que de forma complementaria contribuyen al logro de los objetivos académicos, que en fin último es la misión de una institución universitaria, procurar generar espacios de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias, por tanto apostarle a iniciativas como la del programa de enseñanza y aprendizaje complementario *Quédate en Colmayor*, como un proceso articulado e integrado a los procesos de docencia, genera impacto no solo en la permanencia de los estudiantes, sino también lleva al estudiante a forjarse metas y la motivación necesaria que lo lleve hasta la graduación.

Por último, esta investigación deja una capacidad instalada en la Institución, de modo que los modelos estimados para determinar la incidencia del programa de enseñanza y aprendizaje complementario *Quédate en Colmayor*, constituyen un insumo metodológico para la institución, para que se continúe con este tipo de ejercicios, donde anualmente puedan determinar a partir de la línea base de esta investigación, si hay aumento o no en la probabilidad de permanencia de los estudiantes que asisten frecuentemente a las estrategias del programa y tener información de valor para la alta dirección.

Bibliografía

Agencia de educación superior de Medellín SAPIENCIA. (s.f.). SAPIENCIA. Obtenido de TASA DE CONTINUIDAD DE EDUCACIÓN MEDIA A SUPERIOR: <https://sapiencia.gov.co/odes-infografias/>

Ferreira Bonaldo, L., & Pereira, L. (2016). Dropout: Demographic Profile of Brazilian University Studen. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 138-143.

Guimarães, J., & Sampaion, B. (2010). What is behind University Dropout Decision in Brazil? A Bivariate Probability Model. *The Empirical Economics Letters*, 601-608.

Guzmán Ruiz, C., Durán Muriel, D., & Franco Gallego, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana.

Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return VS. Dropout/Stopout VS. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education* 4, 883-928.

Koutsampelas, C., & Andreou, S. N. (2015). Intergenerational mobility and equality of opportunity in higher education in Cyprus.

International Journal of Educational Development, 80 - 87.

Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of education review*, 20(5), 475-484.

Nacional, M. d. (2016). Estadísticas de permanencia en Educación Superior 2016 - SPADIES. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname 2895.htm>

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The journal of higher education*, 51(1), 60–75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Sabic-El-Rayess, A. (2016). Merit matters: Student perceptions of faculty quality and reward. *International Journal of Educational Development*, 47:1-19.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stop out and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 319–331.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269.
- Zavale, N., Santosc, L., Manuel, L., Conceição L, M., Khan, M. A., Tostão, E., & Mondjana, A. M. (2016). Decision- making in African universities demands rigorous data: *International Journal of Educational Development*, 122–134.

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LA PERMANENCIA Y LOS FACTORES DE RIESGO DE ABANDONO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA

Ivón Patricia Jaramillo García

Johanna Vásquez Velásquez

Marlon David Arcila Vanegas

psicologia.qc@colmayor.edu.co

Colombia, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Resumen

En el marco del convenio específico entre la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia realizado en 2019 y cuyo objetivo fue aunar esfuerzos interinstitucionales para realizar un estudio de la permanencia y la calidad académica de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, se realizó la evaluación de la percepción docente en cuanto a

los factores de riesgo de abandono y protectores de la calidad académica y la permanencia estudiantil. A partir de un ejercicio de prospectiva estratégica a 2029 y empleando un análisis estructural de tipo MICMAC se identificaron 23 variables que están dentro del sistema educativo relacionadas con el abandono, la permanencia y la graduación. Se obtuvieron 250 comparaciones entre las variables sin ningún grado de influencia, 54 con influencia débil, 110 con influencia media, 92 con influencia fuerte y 23 con influencia potencial. Los resultados indican que la permanencia de los estudiantes en la institución en una visión a 2029 está determinada por factores socioeconómicos, individuales, académicos e institucionales; la relación estudiante- profesor se consolida como una variable reguladora del sistema y el compromiso y la motivación surgen como variables de riesgo que pueden ser un punto de ruptura para lograr el objetivo de graduación y permanencia deseado a largo plazo.

Descriptorios o Palabras Clave

abandono, permanencia, educación superior, análisis prospectivo, MICMAC.

1. Introducción

La preocupación por las tasas de abandono y graduación en la educación superior ha llevado al estudio a profundidad de este fenómeno y a la adopción de múltiples estrategias cualitativas y cuantitativas para determinar los factores institucionales, individuales, económicos y académicos que inciden sobre el comportamiento de estas variables, hallar tasas de supervivencia, niveles de riesgo por cohorte y ciclos de formación y crear sistemas de alertas tempranas que permitan identificar a los individuos que requieren de una intervención. Las distintas mediciones aplicadas han sido útiles para evidenciar que a nivel mundial más del 35% de estudiantes de una cohorte que ingresa al sistema de educación superior no logra graduarse, esto con diferencias significativas entre países de ingreso bajo y alto (OECD, 2018; UNESCO, 2018), situación que impide el escalamiento social vertical en poblaciones vulnerables, afecta la formación y acumulación de capital humano, disminuye los retornos sociales de la inversión pública en educación superior y limita la meta de reducir al 2030 los niveles de desigualdad y pobreza como uno de los objetivos de desarrollo sostenible asociado a la educación.

De acuerdo con Tinto (1975) la deserción o abandono estudiantil en la educación superior ocurre cuando un estudiante no logra culminar un proceso educativo con continuidad; en la perspectiva colombiana el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) complementa esta definición añadiendo que el estudiante se considerará desertor cuando, siendo estudiante de una Institución de Educación Superior (IES), no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica. De acuerdo con el MEN (2009) y Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006) la deserción puede clasificarse respecto al tiempo en deserción precoz (admitido, pero no matriculado), temprana (primeros semestres del programa) y tardía (últimos semestres del programa), y respecto al espacio esta puede clasificarse en deserción institucional y deserción interna o del programa académico (cambio de programa en la misma institución).

A nivel nacional y según lo planteado en el plan de desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad" la tasa de deserción por cohorte es del 45,1% para formación universitaria y del 53,2% en formación técnica y tecnológica; con tasas de graduación del 37,4% y 27,1%, respectivamente y se propone como meta específica reducir a 7.8% la tasa de deserción anual. Estas tasas de deserción medidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se ven impactadas de manera directa por los factores asociados al abandono y la permanencia, que de acuerdo con el MEN (2015), para Colombia

están relacionados con la orientación socio ocupacional, la adaptación social y académica, dificultades económicas y bajas competencias académicas de entrada.

Con una visión de prospectiva de largo plazo, el Concejo Nacional de Educación Superior estableció un panorama de política pública para la educación superior colombiana a 2034, estableciendo que Colombia será uno de los países más educados de América Latina y, por tanto, deberá hacer frente a distintos problemas estructurales entre los cuales están incluidos el acceso, la permanencia y la calidad académica. En esta visión de prospectiva estratégica se enmarcan los lineamientos de la Política Interinstitucional para la Permanencia y Graduación Estudiantil de la ciudad de Medellín (2018) y la Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en la educación superior (MEN, 2015) que buscan establecer distintos mecanismos, políticas y estrategias a largo plazo para mitigar y prevenir el abandono estudiantil universitario, procurando la permanencia con calidad y la graduación eficiente desde una mirada integral que incluya a estudiantes, docentes, administrativos, y en general a todos los actores del sistema educativo.

En este sentido, la prospectiva en el área educativa se ha convertido en un aspecto clave para tener una visión más amplia de la complejidad de las distintas problemáticas que enfrenta el Estado como formulador de políticas públicas, el sistema educativo y las Instituciones de Educación Superior, tales como el abandono, la permanencia y la graduación. Es así como desde la lógica de la prospectiva estratégica es posible: identificar de manera temprana los cambios y transformaciones en el entorno de las IES que se relacionan con el comportamiento del fenómeno del abandono y la permanencia estudiantil, desarrollar estrategias y políticas públicas futuras que sean consistentes con los objetivos y metas planteadas para reducir las tasas de abandono y estimular la construcción de futuro de la IES con base en su objetivo misional, convirtiéndose la prospectiva en una herramienta con la cual es posible plantar una visión de largo plazo a partir del comportamiento del entorno institucional del presente.

Así, en el marco del convenio específico entre la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia realizado en 2019 y cuyo objetivo fue aunar esfuerzos interinstitucionales para realizar un estudio de la permanencia y la calidad académica de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, se realizó un análisis prospectivo a 2029 con el objetivo analizar la percepción docente en cuanto a los factores de riesgo de abandono y protectores de la calidad académica y la permanencia estudiantil siguiendo un análisis estructural de tipo MICMIAC. Con los resultados de este trabajo se aporta al estudio nacional sobre el comportamiento del abandono y la permanencia en la educación superior siguiendo los lineamientos de la Política Interinstitucional para la Permanencia y Graduación Estudiantil de la ciudad de Medellín (2018).

2. Metodología

La prospectiva estratégica es una disciplina que busca estudiar la relación entre el futuro y la acción presente, con el fin de implementar cambios que involucren a distintos actores y acciones desde distintas áreas y que afecten los futuros posibles y deseables de una sociedad, organización o territorio determinado. La prospectiva considera que dentro del imaginario es posible tener distintos escenarios o futuros, de manera que se puede escoger el que mayor bienestar genere y comenzar a construir desde el presente a través de un proceso sistemático, participativo y de construcción de una visión a largo plazo (Astigarraga, 2016). En este espacio se enmarca el análisis estructural, utilizado como una herramienta para evaluar la posible ocurrencia de determinados eventos a partir de la ocurrencia de

uno en específico, basándose en una construcción colectiva entre los actores implicados.

Una de las estrategias empleadas en el análisis estructural es la metodología MICMAC, la cual permite estudiar e identificar las distintas variables relacionadas en el sistema a analizar. Esta metodología se basa en la construcción de una matriz que conecta los componentes (variables) que están presentes en el sistema (Saenz y Tamez, 2014), se construye en tres etapas: en una construcción colectiva con los actores y expertos implicados se identifican las variables que juegan un papel fundamental en el escenario planteado y que están soportadas por un marco teórico que valida la veracidad de la información y la generación de conocimiento por medio del análisis estructural. En la segunda etapa de determinación del sistema se consolidan las m variables y se construye la matriz de tamaño $m \times m$ con el cual se desarrolla el análisis de relaciones e influencias que dará un valor cualitativo a cada relación de acuerdo con su grado de influencia.

En una tercera etapa se pondera la matriz y se procede a su análisis en el software especializado por medio del cual se identifican las variables incluidas a partir de un gráfico de influencias, generando la siguiente clasificación: variables determinantes, variables de entorno, variables reguladoras, variables autónomas, variables clave, variables objetivo, variables de riesgo y variables resultados. A partir de los resultados es posible entonces definir el grado de importancia de las variables del sistema, así como su tipología según el grado de motricidad y dependencia de estas. Sin embargo, la subjetividad e interpretación de los resultados dependerá del investigador y cómo este utiliza la información disponible para contrastar el sistema y el objeto de estudio.

3. Resultados

En el ejercicio de prospectiva bajo un análisis estructural de tipo MICMAC realizado en la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia participaron 17 docentes de la Institución con el objetivo de analizar la evolución del fenómeno del abandono, la permanencia y la graduación 2029. El taller de construcción se dividió en 3 etapas, obteniendo los siguientes resultados:

- 1) Análisis individual: los participantes de manera individual definieron 5 variables que, bajo su consideración, condicionarían la evolución del fenómeno del abandono, la permanencia y la graduación en la Institución a 2029. Se identificaron 73 variables que fueron revisadas y agrupadas por similitud, para obtener así un grupo de 23 variables:

Tabla 1. Variables y codificación.

Código	Variable	Código	Variable
V_1	Cambio de programa	V_13	Metodología de enseñanza-aprendizaje
V_2	Características del programa	V_14	Motivación
V_3	Carga académica	V_15	Oportunidades de becas
V_4	Compromiso	V_16	Orientación vocacional
V_5	Cruce horario de estudio – trabajo	V_17	Problemas familiares y sociales
V_6	Cualificación docente	V_18	Problemas psicológicos
V_7	Estado de salud	V_19	Prueba de ingreso
V_8	Falta de apoyo familiar	V_20	Relación con sus compañeros
V_9	Falta de orientación institucional	V_21	Relación estudiante-profesor
V_10	Hábitos de estudio	V_22	Rendimiento académico
V_11	Información del programa	V_23	Rendimiento académico previo
V_12	Ingresos familiares		

- 2) Construcción colectiva de definiciones y conceptos: los participantes se reunieron en grupos y se les pidió responder de manera colectiva las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de estudiantes tendremos en 10 años? Se identificaron tres características que, según los participantes del taller, destacarán entre los estudiantes dentro de 10 años. Estas son: multiculturalidad, entendiendo esta como un conjunto de capacidades y aptitudes que reúne un estudiante crítico, independiente y vinculado a su entorno en el ámbito académico y participativo. El estudiante multicultural podrá enfrentarse sin problemas a la internacionalización y la innovación, será sensible desde el punto de vista social, cultural y artístico. *Informado digitalmente*, el estudiante tendrá habilidades comunicativas y del manejo de las herramientas TIC, trascenderá del espacio universitario como lugar de conocimiento y buscará nuevas estrategias para la movilidad social, será un estudiante emprendedor, pero poco estratégico para acceder al mercado laboral. *Sin autonomía en la toma de decisiones*, serán estudiantes beneficiarios de distintos subsidios y becas, carecerán de vocación, serán inestables en cuanto al cambio de programa e institución gracias a su falta de apreciación del valor de la educación y seguirán teniendo riesgos de abandono desde la perspectiva económica, social y académica.

¿Cuáles creen que son las acciones que desde su perspectiva se deben desarrollar para generar permanencia de los estudiantes en la institución y que aún no se han hecho? Estas acciones se orientaron al redireccionamiento de distintos procesos de la institución hacia otras estrategias vinculadas al acompañamiento de los estudiantes y su inserción al mundo laboral; la complementación y transversalización del plan de estudios y las materias electivas; la sensibilización del personal docente orientada a su vocación y modelo de enseñanza; la sensibilización de los estudiantes orientada al conocimiento referente a los procesos administrativos, de acreditación y calidad de la Institución; el aumento de la infraestructura y espacios de esparcimiento y la orientación de la demanda institucional.

¿Cuál cree que sería la acción más efectiva para lograr la graduación estudiantil? Las acciones propuestas por los participantes se enfocaron en los siguientes aspectos: estrategias para incentivar

la disciplina y la motivación, vinculación de grupo familiar del estudiante como apoyo y motivación, mejoramiento del modelo de inserción y orientación laboral, programa para aprendizaje de segunda lengua, consolidación de una red de egresados e implementación de estrategias para el diagnóstico tempranos de los riesgos de abandono.

Las 23 variables identificadas previamente se clasificaron en cinco factores (Fig. 1). Con estas variables se construyó la matriz de impacto cruzado de tamaño 23x23, con la cual cada grupo estableció las relaciones de influencia de la variable ubicada en la fila de la matriz sobre la variable ubicada en la columna. A este grado de influencia se le asignó un valor de 0 = no tienen influencia, 1= la influencia es débil, 2= la influencia es media y 3= la influencia es fuerte. Además, se consideró el valor P para una influencia potencial. Las matrices construidas en cada grupo se agregaron utilizando la moda estadística para consolidar la matriz de influencias con la cual se identificaron las variables determinantes, claves o articuladoras de la permanencia y la graduación en los próximos 10 años, esta matriz requirió 6 iteraciones en el software MICMAC para su estabilidad, obteniendo 250 comparaciones sin ningún grado de influencia, 54 con influencia débil, 110 con influencia media, 92 con influencia fuerte y 23 con influencia potencial.



Figura 1. Clasificación de factores y variables.

A partir del plano de incidencias e influencias directas (Fig. 2) generado para la matriz es posible definir las variables según su tipología de acuerdo con su ubicación en el plano y la relación con el eje estratégico (recta de 45°) teniendo así variables con alto nivel de motricidad (cercasas al eje y), mientras más alejada está la variable del origen, mayor carácter estratégico tiene. El análisis de la ubicación de las 23 variables en el plano de incidencias da como resultado la siguiente clasificación:

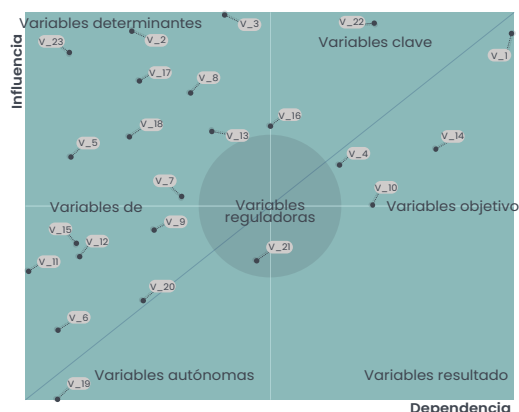


Figura 2. Plano de incidencias e influencias.

Tabla 2. Clasificación de variables.

Variables autónomas	Variables clave	Variables de entorno	Variables determinantes
Dan cuenta de las tendencias pasadas están desconectadas del sistema que se está evaluando y que dependen de otros sectores para lograrlas: Prueba de ingreso.	De estas variables depende la evolución de la permanencia a 10 años, pueden ser intervenidas por la institución, por lo cual son fundamentales e integradoras. Las dos variables clave identificadas están jalonadas por el rendimiento académico previo: Orientación vocacional y rendimiento académico.	Estas variables tienen bajo nivel de dependencia y permiten caracterizar la situación de permanencia y graduación, así como su potencial. Las variables de entorno facilitan el tránsito del estudiante por la educación superior pero no son propias del estudiante: Cualificación docente, falta de orientación institucional, información del programa, ingresos familiares, oportunidad de becas, relación con sus compañeros.	Jalonan el sistema y generan los resultados esperados sobre las variables objetivo y de resultados. Se pueden identificar variables internas y externas al sistema. Este grupo de variables se compone de factores individuales y académicos: Características del programa, carga académica, metodología de enseñanza-aprendizaje, rendimiento académico previo, cruce de horario estudio-trabajo, estado de salud, falta de apoyo familiar, problemas familiares, problemas psicológicos.
Variables de riesgo	Variables objetivo	Variables reguladoras	
Son inestables y pueden ser un punto de ruptura para lograr el objetivo deseado: Cambio de programa, compromiso y motivación.	Se pueden considerar como posibles resultados de la evolución del sistema más que una consecuencia del mismo. Su nivel de dependencia permite actuar sobre ellas ayudando a la consecución de las variables clave: Hábitos de estudio.	Estas variables explican y condicionan el sistema en conjunto y son necesarias para alcanzar el cumplimiento de las variables clave, según su evolución serán limitantes o promotoras del desarrollo del sector: Relación estudiante-profesor.	

Finalmente, en las Figuras 3 y 4 se presentan las relaciones de influencia indirecta y las relaciones potenciales entre las distintas variables.

— Influencia fuerte
— Influencia muy fuerte

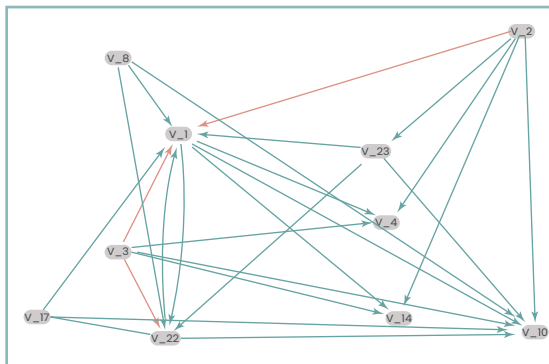


Figura 3. Plano de relaciones indirectas.

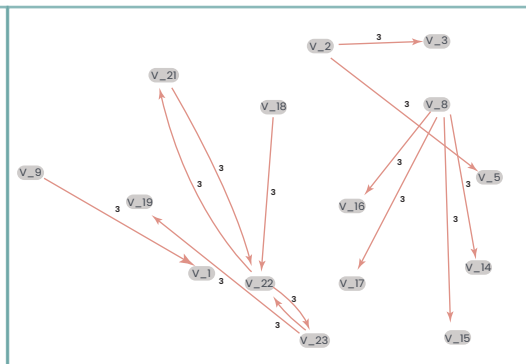


Figura 4. Plano de relaciones directas potenciales.

4. Conclusiones

La aplicación del análisis estructural con la metodología MICMAC permite identificar cómo los docentes perciben su rol como un determinante o no del fenómeno del abandono y la permanencia estudiantil. De acuerdo con las variables clasificadas como determinantes, la permanencia de los estudiantes en la institución está determinada por una triada de factores relacionada con la compatibilidad de horarios entre la universidad y el trabajo, contar con entornos familiares que posibiliten el logro académico y con aspectos desde el programa como la organización del currículo en términos de carga académica y sus características, haciendo énfasis en la metodología enseñanza aprendizaje que a su vez requiere

de vínculos reales con la educación media en tanto que el rendimiento académico previo resulta como determinante.

Después de considerar las variables con influencia directa potencial se puede inferir que los docentes identifican que los estudiantes abandonan principalmente por un problema de motivación asociado a la orientación vocacional y desencadenado por la masificación de becas al acceso. Por su parte, la variable reguladora *relación estudiante-profesor* regula todo el sistema de permanencia y graduación, convirtiéndose en un factor protector.

En este ejercicio de análisis prospectivo se logra identificar una disyuntiva con lo referenciado en la literatura global referente a la incidencia de la motivación en la persistencia y la generación de estilos y hábitos de estudio (variable objetivo), encontrando que la ausencia de estos estilos y hábitos afectan directamente la motivación y no al contrario. Para los docentes de la Institución, estos métodos de estudio son características de entrada que no pueden ser modificados por la Institución, pero se pueden controlar con distintas estrategias impactando en la reducción de las tasas de abandono.

De la misma manera, al identificar las variables de compromiso y motivación como variables de riesgo se logra establecer que el rendimiento académico influye en estas dos variables y no al contrario, es decir, estas variables pudieran estar presentes al inicio de la formación del estudiante, pero se pueden afectar al no lograr la integración social y académica esperada. Finalmente, las variables de entorno tienen una influencia en la decisión del estudiante de abandonar o permanecer, en tanto que inciden otras variables como la motivación, el compromiso y la integración social y académica y en este sentido, su desempeño puede o no potenciar el abandono.

La prospectiva estratégica se constituye como una herramienta fundamental para las IES en el desarrollo de las políticas y programas encaminados a combatir el fenómeno del abandono y la permanencia en tanto que permite integrar a los actores de la Institución entorno al pensamiento de largo plazo y los posibles cambios sociales, tecnológicos, económicos, culturales y demográficos que afectarán al entorno y a los actores. Se hace necesario que al interior de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y a nivel de ciudad se profundice en la discusión entorno al comportamiento del abandono y la permanencia desde un ejercicio de prospectiva, esto permitirá consolidar un plus de políticas y estrategias al interior de cada institución que a futuro se enfoquen en los objetivos trazados e identificados en la problemática.

Bibliografía

- Alcaldía de Medellín – Agencia de Educación Postsecundaria de Medellín. (2018). Lineamientos de política interinstitucional para la permanencia y graduación estudiantil. Medellín, Colombia.
- Astigarrá, E. (2016). Prospectiva estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica. ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública, (71), 13-29.
- Castaño, E. Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía, 65, 9-35.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Imprenta Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en la educación superior. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018 - Data and Methodology.
- Saenz, K. y Tamez, G. (2014). Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. Tirant lo Blanch. Ciudad de México, México.
- UNESCO. (2018). La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. UN: Bruselas.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of the recent literature. A Review of Educational Research, 45, 89-125.

PATRÓN ESTRUCTURAL DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Jaime Humberto Escobar Martínez
Jaime.escobar@correounivalle.edu.co

Oscar Alonso Castaño Macana
Oscar.castano@correounivalle.edu.co

Brayan David Castro Rodríguez
brayan.castro@correounivalle.edu.co

Colombia, Universidad del Valle

Resumen

Con base en un análisis factorial múltiple, se logra identificar el patrón estructural de la deserción observada en los programas profesionales ofrecidos en la Sede Cali de la Universidad del Valle. Este ejercicio permite un análisis de agrupamientos en el que se tipifican tres patrones de deserción que revelan formas de interacción de los estudiantes con la Universidad. Dichos patrones dan lineamientos sobre las características de las intervenciones para mitigar la deserción resaltando para cada caso un tipo de intervención. Se advierte la necesidad de modificaciones reglamentarias, intervención académica y psicosocial y de seguimiento y atenciones puntuales, dependiendo de cada grupo.

1. Introducción

Los análisis de la deserción estudiantil en el nivel superior, centrados en mirar su magnitud y sus determinantes, han hecho parte de diferentes agendas investigativas en las últimas cinco décadas. La interacción de elementos que conciernen a los individuos, a sus entornos socioeconómicos y a elementos de carácter institucional, han encontrado asidero para encontrar evidencia concluyente con respecto a este fenómeno. Sin embargo, los niveles alcanzados, junto con las rigideces encontradas para reducir de manera significativa los indicadores registrados, dan cuenta de la necesidad de superar los límites de los diagnósticos para abrir espacio al desarrollo de acciones tendientes a reducir dichos indicadores.

La Universidad del Valle ha tomado la posta de la reducción de las tasas de deserción como un asunto estratégico, pensando no solo en el mejoramiento de la eficiencia interna en su gestión, sino también en el logro indirecto de objetivos que comprometen el cumplimiento de expectativas de formación de la población estudiantil y los impactos que en materia social, claramente ligados a los que van de la mano con la movilidad social y, desde un punto de vista económico, con los que se derivan para el país en su conjunto, al poder disponer de un mayor número de personas formadas con los requisitos de una calidad exigente.

No son una novedad este tipo de ejercicios en la Universidad del Valle (Castaño, O, Arce, J. & Ochoa, A. (2019); Escobar, J. & Guido, A. (2019); Chacón, A. (2008); Escobar, J., Largo, E., & Pérez, C. A. (2006); Montoya, X (2008)), pero pensar en una estrategia para reducir la deserción, implica necesariamente ubicar la problemática desde una perspectiva estructural, observando cómo ha sido el comportamiento del fenómeno a lo largo de varios lustros. Para ello se han desarrollado modelos teóricos que según Himmel, E. (2018), Tinto, V. (1975,1982,1989) y Spady, W. (1970) comprenden una serie de factores y combinaciones de estos, que han permitido determinar cómo y en qué medida influyen en la deserción estudiantil en la educación superior. Empíricamente se han aplicado a estudios a nivel nacional e internacional, por ejemplo, Giovagnoli, P. (2002) analizan factores personales y socioeconómicos de los estudiantes de la carrera de contaduría pública de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina. Este análisis lo abordan estimando los efectos cualitativos y cuantitativos de dichos factores a través de un modelo de riesgo proporcional.

El presente ejercicio, contempla análisis de los estudiantes que ingresaron a la Universidad desde la primera cohorte de 2008 hasta la primera de 2017. Se tiene en cuenta para ello el tiempo de exposición al riesgo de desertar y los programas del nivel profesional en la universidad. Se realiza el planteamiento de un ejercicio analítico que permita precisar en qué programas académicos de nivel profesional se concentra el fenómeno, apuntando a la identificación de las áreas donde debería concentrarse una intervención que impacte hacia abajo las tasas de deserción. Este ejercicio se realiza a través de un análisis factorial múltiple, que conduce a un análisis de agrupamiento, *clusters*, permitiendo la caracterización pretendida y señalar cuáles serían los grupos que marcan mayor, intermedia y menor prioridad en materia de intervención, y así mismo la creación de un índice que permite realizar un ordenamiento de intervención, proyectando de esa misma forma la efectividad de las acciones con respecto a la reducción de las tasas agregadas de deserción en la Universidad.

Este primer ejercicio, se realizó tomando como referencia la base de datos del SPADIES del Ministerio de Educación Nacional, y fue necesario un tratamiento particular en algunos datos, debido a las inconsistencias presentadas. El resto del documento se encuentra compuesto de la siguiente manera; el apartado dos brinda la metodología a usar. El apartado tres presenta el análisis factorial múltiple y se describen los agrupamientos encontrados para la sede Cali. El cuarto apartado se centra en las conclusiones.

2. Una aproximación al patrón estructural a partir de técnicas de análisis multivariado

Pensar en la búsqueda de criterios para orientar medidas para reducir la deserción, sugiere la necesidad de poder caracterizar a los programas académicos de acuerdo con los patrones estructurales inmersos en ellos. Se resalta que dichos patrones están enfocados a medir los dos primeros momentos estadísticos, el promedio y sus respectivas desviaciones estándar, con respecto a dos variables consideradas importantes para entender el patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle: las tasas de deserción y la cantidad de desertores por cohorte de los cuatro primeros semestres cursados, dado que en el ciclo básico se concentra la mayor parte de la deserción, centrando el estudio en el comportamiento de la deserción temprana. Para ello se tienen en cuenta tanto los resultados de las tasas de deserción promedio históricas por cohorte, como el promedio histórico de la cantidad de desertores por cohorte; de igual forma se tiene en cuenta la estabilidad del comportamiento en las anteriores mediante la desviación estándar.

Para lo anterior, siguiendo a Becerra (2010) se hace uso de las técnicas multivariadas basadas en Análisis de Componentes Principales, como lo es el Análisis factorial múltiple (AFM) y los *clustering* o agrupamientos Jerárquicos. Se sugieren entonces la aplicación de una metodología que nos permite reducir la dimensionalidad del fenómeno de la deserción, caracterizando de manera eficiente el comportamiento de cada uno de los programas y sus trayectorias, así como la construcción de indicadores de priorización e identificación de tipologías o agrupamientos de programas con características similares.

3. Análisis y discusión de resultados

3.1. Análisis de los factores comunes

En este conjunto de datos obtenemos que los dos primeros ejes factoriales acumulan el 80,1, % de la variabilidad explicada por los datos, resaltando el primer eje factorial que aporta un 66,7 % de la inercia total y el segundo un 13,4% (ver Figura 1).

Este diagrama nos permite ver que la dimensión del conjunto se puede reducir a los dos primeros ejes factoriales, asocia valores propios para el primer eje que cumplen con el criterio de ser superior a 1 y cercano a 4 lo que refleja presencia del primer eje en todos los semestres observados.

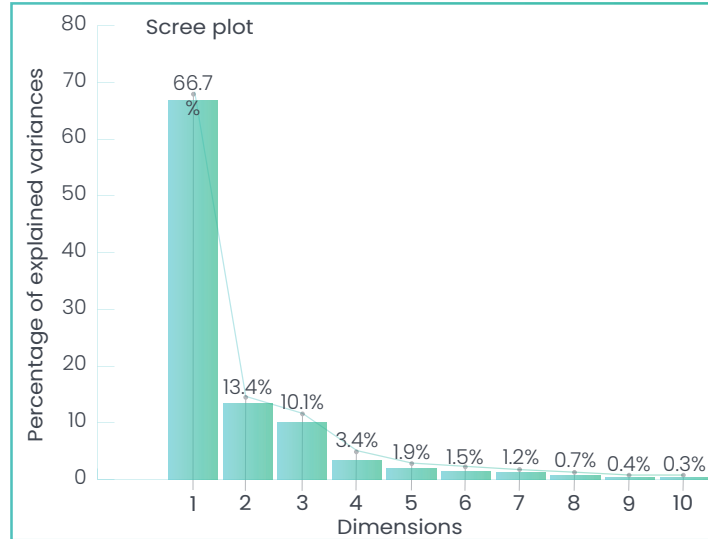


Figura 1. Porcentaje de variación que contribuyen los componentes principales de cada estructura de datos.

3.2. Representación de las variables

En la Figura 2, lado izquierdo, se muestra el Círculo de Correlaciones y en las contribuciones para las dos primeras dimensiones. Estos permiten establecer el grado de asociación de una variable con un eje factorial. Se observa que todas las variables tienen alta correlación con el primer eje factorial, evidenciando que este puede representar el comportamiento de estas.

Dicho lo anterior, se puede decir que las variables que mayor aporte dan para la formación del primer eje factorial son las tasas de deserción promedio y las cantidades de desertores promedio estimadas.

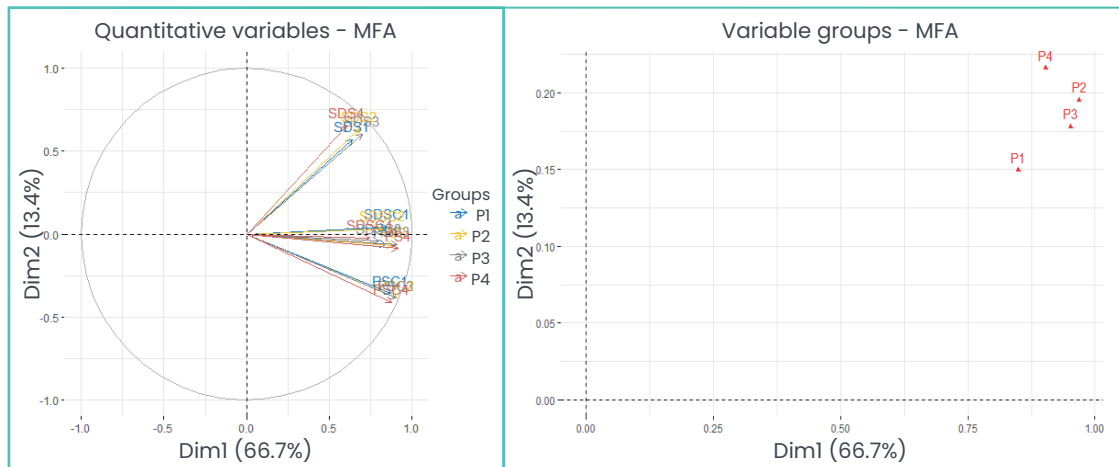


Figura 2. Círculo de correlaciones y representación de los grupos en el primer plano

Esto indica que los valores más altos para estas variables están ubicados en la parte derecha del plano, señalando que entre más a la derecha se encuentre ubicado un programa, más altos serán sus valores. Con respecto al segundo eje factorial, este representa la magnitud de las desviaciones estándar de las

tasas de deserción. Estas representan mayores valores si se ubican en el primer cuadrante; entre más alto se ubique un punto, mayor dispersión o variación tendrá la estimación de las tasas de deserción, es decir, la mayor variabilidad representa un comportamiento inestable de las tasas de deserción para los programas que se ubiquen en estas posiciones. En este sentido se puede decir que todo lo que se ubique hacia el cuadrante tres del plano es propenso a tener menores valores de variación y mostrar una mayor estabilidad de sus estimaciones a través del tiempo, adicionalmente, se identifica que, si se ubican en el cuadrante cuatro, en sentido negativo del segundo eje factorial, el programa tendría un comportamiento de tasas altas y una estabilidad moderada de sus tasas históricas. La interpretación de los ejes anteriormente descritos tendrá el mismo sentido en las gráficas posteriores.

3.3. Representación de grupos

A partir del análisis global, el AFM estima la matriz de correlación componente vs semestres presentada en la Fig. 2 lado derecho. Estas correlaciones corresponden a las coordenadas para los semestres sobre los dos factores extraídos, donde se observa en todos los casos, se mantiene una relación positiva entre los semestres y el eje factorial. En la primera componente los valores son bastante próximos al valor máximo que es uno, exceptuando el semestre uno, construyéndose una dirección de inercia importante para cada semestre. La segunda componente está relacionada levemente con el cuarto y segundo semestre. De lo anterior se observa que el primer factor es explicado principalmente por la inercia de las variables en los semestres dos, tres y en un menor porcentaje por las evaluadas durante el período cuatro y uno. Permitiendo plantear la hipótesis de que la información sobre los patrones estructurales de la deserción en gran medida se encuentra en el desarrollo del primer año de estudio para cada cohorte.

3.4. Análisis de programas académicos e identificación de tipologías y/o clústeres

En la Figura 3, lado izquierdo, se observa la ubicación en el plano factorial de cada uno de los programas académicos profesionales de la sede Cali en la Universidad del Valle, donde se puede apreciar que programas con mayor contribución a la descripción del fenómeno observado son: Estadística, Biología, Ingeniería Sanitaria y Ambiental, licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés y Fonoaudiología. Todos ellos observan un comportamiento excéntrico. Al aplicar el algoritmo de clústeres jerárquicos sobre los resultados obtenidos por el método AFM, obtenemos tres agrupaciones básicas que se diferencian entre ellas (ver Figura 3 lado derecho), pero al interior de ellas guardan patrones estructurales que las caracterizan.

El grupo tres se caracteriza por tener valores altos en las tasas promedio de deserción y cantidades de desertores promedio aportadas por el programa académico, una parte de los programas de este grupo evidencian una alta volatilidad tanto en las tasas de deserción como en las cantidades referidas a los promedios históricos; también se advierte que otros evidencian una volatilidad moderada, es decir tienden a tener un comportamiento más estable en cuanto a los valores históricos obtenidos en las tasas de deserción y cantidades de desertores del programa. Lo que resalta en este grupo es la evidencia de programas con alta deserción, ya sea por las tasas o el número de desertores, acompañada de una gran estabilidad de este fenómeno en un buen número de programas que lo conforman. Este comportamiento parecería sugerir la prevalencia de un comportamiento estratégico de los estudiantes que ingresan a estos programas. Podría sugerirse que, dadas las normas de admisión, los estudiantes recurren a la búsqueda del otorgamiento de un cupo en la Universidad, pero pensando en migrar a otras opciones de formación que quizás se ajusten a sus aspiraciones reales de formación en otro programa académico.

En otras palabras, estos programas se estarían utilizando la admisión como un medio para lograr el objetivo de ingresar al programa que podría llenar las expectativas de estos estudiantes. Este grupo, si bien recoge los programas que mayor deserción presentan, amerita un tratamiento especial buscando reducciones en la deserción agregada de la Universidad. Esto en virtud de que hay más aspectos de carácter reglamentario que por efectos de sus rigideces, inducen a la búsqueda de alternativas de formación asumiendo este comportamiento estratégico.

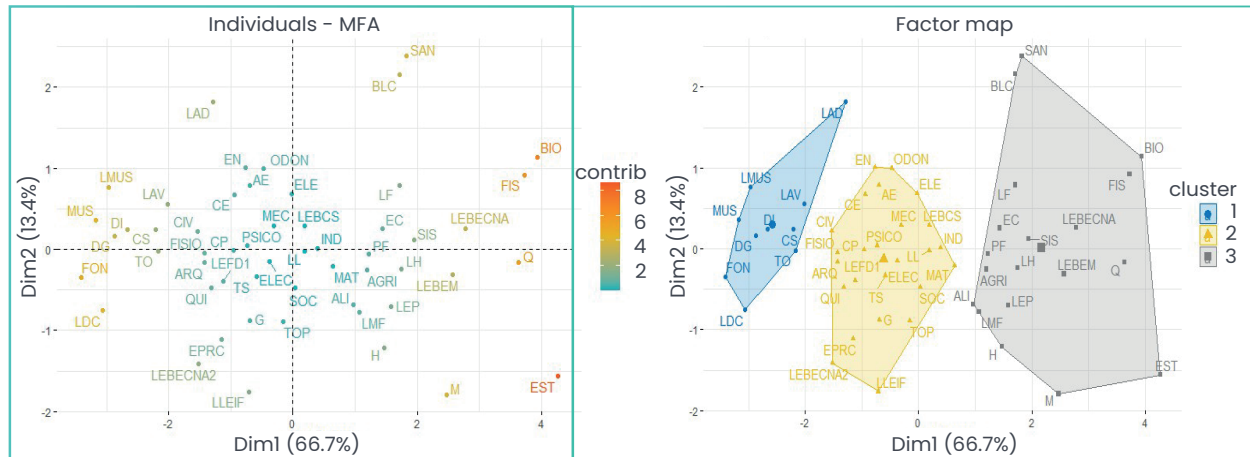


Figura 3. Contribución de los programas al primer plano factorial e Identificación de los grupos para Cali.

El grupo dos, se caracteriza por tener valores medios o moderados en cuanto a todas las variables observadas para todos los semestres, identificando programas con volatilidad moderada y otros con baja volatilidad en los valores históricos de las tasas de deserción y cantidad de desertores, es decir presentan un comportamiento histórico moderadamente estable. En este grupo aparece el mayor número de programas académicos de la Sede Cali. Si bien las tasas tienden a ubicarse en niveles intermedios, la estabilidad en el tiempo nos habla también de un fenómeno de deserción crónico. A diferencia de los otros grupos, los estudiantes se enfrentan a una situación en la que la totalidad de las variables incidentes en el abandono de los programas académicos cobra fuerza.

En este grupo, la reglamentación para los procesos de admisión entra a jugar un papel clave. Para muchos estudiantes, son los resultados de las Pruebas Saber los que orientan la decisión de inscribirse a un programa académico u otro dependiendo de su desempeño y de las exigencias de la Universidad a la hora de materializar la inscripción. No son propiamente las aptitudes ni la vocación. Los estudiantes llegan con información parcial o difuminada del programa académico que van a cursar, a lo que se suman otras variables que pesan en contra de una adecuada adaptación a la vida universitaria. No contar con una orientación vocacional previa, carecer de aptitudes propias hacia la búsqueda del conocimiento, no tener un nivel de conocimientos previos requerido para los nuevos retos que exige la formación, tener dificultades con la lectoescritura, son elementos que, combinados con sus condiciones particulares en materia social, económica y cultural, subyacen de manera plena en la deserción.

Por último, el grupo uno se caracteriza por tener los valores más bajos en cuanto a todas las variables observadas, es decir bajas tasas de deserción históricas por cohorte y baja cantidad de desertores del programa por cohorte; además de mostrar un comportamiento estable en los resultados obtenidos en cuanto a las mismas históricamente.

Este grupo amerita una reflexión particular. Se debe resaltar que la mayoría de los programas que pertenecen a este grupo son de la Facultad de Artes Integradas, con excepción del Programa de Arquitectura que se encuentra en el límite entre este grupo y el grupo 2. Algo que podría estar asociado a este comportamiento, se liga a los efectos que estarían siendo propiciados por las pruebas específicas aplicadas a estos programas. La aplicación de pruebas específicas resuelve un asunto crucial dentro de los procesos de formación: la aptitud. Poder establecer un procedimiento para la búsqueda de los más aptos, resuelve un tema vocacional en el que además de la aptitud aparece el gusto por lo que se hace, por lo que se estudia y por lo que se desarrolla. En este sentido, captar los talentos más aptos sugiere la admisión de estudiantes que los hace más resilientes a la adversidad, lo que hace que las posibilidades de adaptación a las exigencias de la Universidad mejoren de manera sustantiva.

Con base en este análisis se colige que los resultados del AFM evidencian un escenario favorable para la construcción de un índice sintético para la sede de Cali. Dado que la primera componente representa un factor tamaño [consultar Escofier & Pages (1992)] se utiliza para construir un índice sintético que ayude a dar un ordenamiento de priorización en los programas de la sede Cali de la Universidad del Valle, donde este contiene toda la información en cuanto al comportamiento de las variables y las trayectorias observadas por cada programa semestre a semestre. Con base en lo anterior, se obtiene un ordenamiento de los programas a intervenir. De los resultados obtenidos en el ordenamiento se puede deducir que el que, a mayor resultado del índice sintético realizado por el AFM, se va a encontrar con un programa con altas tasas promedio históricas de deserción y alta cantidad promedio de desertores histórica. En consecuencia, podemos decir que los programas ubicados en el Grupo 3 son aquellos que marcan una mayor prioridad de intervención obteniendo porcentajes de priorización entre 57,6% y 100%, mientras que los programas del grupo 1 son aquellos que tienen una menor prioridad de intervención obteniendo porcentajes de priorización entre 27,7% y 0%. Los del grupo 2, por otro lado, requieren una mediana intervención.

4. Conclusiones

Las variables tasas promedio acumuladas, cantidades promedio de desertores acumuladas históricas por cohortes y sus respectivas desviaciones estándar, logran reducir la dimensionalidad del problema en dos componentes dando una muy buena aproximación del fenómeno, y permitiendo identificar patrones estructurales inmersos en los programas de adscritos a la universidad del Valle.

El patrón estructural de la deserción en los programas en la Universidad del Valle se puede caracterizar por tres grandes grupos que marcan la dinámica de este fenómeno al interior de la universidad, y a su vez permite dar un ordenamiento de priorización de acuerdo con los elementos inmersos en cada grupo. Estos agrupamientos servirán de base para orientar intervenciones futuras para mitigar los niveles de deserción existentes en la Universidad, teniendo como referente que este patrón estructural da cuenta de la interacción de los estudiantes con la institución. Es importante resaltar que las formas de intervención, dados los patrones encontrados, perfila intervenciones diferentes. Cuando el patrón estructural se asocia a un comportamiento estratégico, las medidas apuntan a modificación de aspectos reglamentarios. El grupo que alberga la mayoría de los programas, y por consiguiente el mayor número de estudiantes, las acciones de acompañamiento académico y psicosocial adquieren un mayor peso.

Dentro de los primeros resultados, llama la atención lo que ocurre con la gran mayoría de los programas ofrecidos por la Facultad de artes integradas, los cuales se ubican en el agrupamiento de bajas tasas y

baja volatilidad en el comportamiento tanto de las tasas de deserción como del número de desertores. Vale recordar que en esta Facultad es común la aplicación de pruebas específicas. Muy probablemente las dificultades de adaptación se ven contrarrestadas por este requisito de admisión. En otras palabras, captar conocimientos y aptitudes, hace que se capten talentos que los hace más resilientes a las adversidades que se puedan presentar. En estos casos el seguimiento y las acciones específicas deben comandar las acciones para mitigar la deserción.

Si bien este primer ejercicio no está orientado a analizar las causas de la deserción, sí muestra, una marcada estabilidad del fenómeno a lo largo del tiempo. Se advierte entonces, que este primer ejercicio se constituye en el punto de partida para orientar futuros ejercicios que permitan identificar los determinantes del fracaso académico y de la deserción, pensando en las directrices que deben marcar una focalización de las intervenciones, en las áreas, y en la individualización de las intervenciones, también pensando en individuos que desde el ingreso, presentan características que los hacen más susceptibles al fracaso académico en la fase temprana de los estudios.

Agradecimientos

Los autores agradecen los comentarios de Martha Lucía Vásquez, líder de la Estrategia Ases, y de Fabio Barbosa, también de esa dependencia. De igual forma los Santiago Arroyo, director de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional – OPDI- de la Universidad y también los de William Sánchez, Eider Larrahondo, Juan Fernando Álvarez, todos ellos profesionales de la OPDI. También los aportes de Martha Sofía Cotassio directora de la Oficina de Registro académico y Guillermo Arango de la Vicerrectoría Académica. A los demás miembros del Sistema de Desarrollo Estudiantil de la Universidad. Sus aportes y comentarios han sido enriquecedores en este ejercicio analítico.

Bibliografía

Becerra, Martha (2010). Comparación del análisis factorial múltiple (AFM) y del análisis en componentes principales para datos cualitativos (Prinqual), en la construcción de índices. Tesis de Maestría en Estadística. Universidad Nacional de Colombia.

Castaño, O, Arce, J. & Ochoa, A (2019). Caracterización y construcción de índices de riesgo de deserción: estudio aplicado en la facultad de ingeniería de la Universidad del Valle. Congresos CLABES, 483-492. Recuperado a partir de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122/154>

Chacón, A. (2009). Esfuerzo académico y deserción estudiantil en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle para las cohortes del año 2001. Tesis Economista, Universidad del Valle.

Escobar, J., Guido, A. (2020). Impacto de la estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil ASES en el rendimiento académico de los estudiantes de Ser Pilo Paga en la Universidad del Valle: una estimación por propensity score matching. Congresos CLABES, 556-565. Recuperado a partir de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2735>

Escobar, J., Largo, E., & Pérez, C. (2006). FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN

LA UNIVERSIDAD DEL VALLE (1994 – 2006). Cidse, Universidad del Valle. Recuperado de: <https://n9.cl/rqjj6>

- Escofier, B. y Pagés, J. (1992). Análisis factoriales simples y múltiples. Objetivos, métodos e interpretación, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Giovagnoli, Paula. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo del departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata. No. 37, pp. 1-34.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Revista calidad de la educación, 17, 91- 108.
- Montoya, Xavier (2008), Determinantes de la deserción y permanencia en la facultad de ciencias sociales y económicas en la Universidad del Valle.
- Spady, W. (1970). Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. interchange, 64-85.
- Tinto, Vincent (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Education Research, 45, 89-125.
- Tinto, Vincent (1982). Limits of theory and practice of student attrition. Journal of Higher Education, 53(6),687-700. Tinto, Vincent (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 71, México.

ESTUDO DO ABANDONO DO CURSO DE FARMACIA – BIOQUÍMICA EM UM CURSO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Márcia Mendes Ruiz Cantano
marcia.cantano@usp.br

Adrieli Silva de Carlis
adrielicarlis@usp.br

Cristiane Masetto de Gaitani
crisgai@fcrp.usp.br

Brasil, Universidad de São Paulo

Resumo

O ingresso na IES é um evento importante para os estudantes, carregando as possibilidades de um futuro profissional, podendo também trazer angústias, ansiedade e conflitos, impactando no desenvolvimento do estudante durante a vida acadêmica, o que pode levar a mudança de curso, caracterizado por evasão do curso (evasão aparente), ou a sua saída da graduação, chamado de evasão do sistema (evasão real). Sabendo que a evasão é um fenômeno educacional complexo, presente em todos os tipos de instituição de ensino e afetando o

sistema educacional como um todo, é entendida como a saída de alunos nos diversos níveis de ensino, o qual gera consequências psicossociais, acadêmicas e econômicas. Diante de sua importância, o tema é objeto de investigação deste trabalho ao realizar levantamento e análise das justificativas de evasão e trancamento descritas pelos estudantes através da metodologia da Análise de Conteúdo. Para isso, foram coletados dados quantitativos e formulários de solicitação de cancelamento e trancamento total dos últimos quinze anos, na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCFRP/USP). Sendo um estudo descritivo com desenho transversal, a seleção deste período refere-se à mudança determinada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais” para os cursos de Farmácia. Como já foi realizado a primeira etapa do trabalho, os dados mostraram que o índice de evasão da FCFRP/USP foi de 11,0% e está abaixo da média nacional que, de acordo com os estudos na área, foi de 22,0% no mesmo período, além de ter sido obtido outros dados sociodemográficos dos alunos. Na segunda etapa da pesquisa, foram analisados requerimentos de trancamento e cancelamento de matrícula, por meio de categorias criadas a priori. Os dados demonstram que entre os maiores motivos do abandono, está a insatisfação com o curso. Os resultados desta pesquisa tem levado a mudanças pedagógicas e curriculares do curso de graduação.

Palavras Chave

Abandono, Universidade, Educação Superior; Curso de Farmácia

1. Introdução

A evasão universitária é um dos maiores problemas das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, e gera desperdícios econômicos, acadêmicos e sociais. O ingresso na IES é um evento importante para os estudantes, carregando as possibilidades de um futuro profissional, atendendo às expectativas de muitos pais. No entanto, esse momento também pode trazer angústias, ansiedade e conflitos quanto ao estudante ingressante em relação ao meio acadêmico (Martincowski, 2013). Estes conflitos e divergências podem impactar no desenvolvimento do estudante durante a vida acadêmica, acarretando a mudança de curso, caracterizado por evasão do curso (evasão aparente), ou a sua saída da graduação, chamado de evasão do sistema (evasão real).

Diante de sua importância, a evasão tem sido objeto de investigações em todo o mundo, com vários trabalhos publicados sobre os motivos, as causas e os impactos provenientes do abandono dos alunos nos sistemas de ensino. Entre as literaturas encontradas, pode-se destacar que a conclusão de uma graduação está associada a vários benefícios, como a melhoria da mobilidade profissional, crescimento do status social, aumento na expectativa de vida e diminuição do risco de desemprego (Solberg-Nes, Evans & Segerstrom, 2009). Assim como, para o aluno, a evasão também gera custos, como os recursos financeiros investidos e o tempo aplicado à graduação não concluída.

Qualquer indivíduo que deseja ingressar em um curso universitário precisa realizar uma análise sobre seus desejos, possibilidades e ambições, sendo um momento importante que necessita de grande apoio social (Magalhães, 2005). Logo, segundo a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Balbinotti (2003), a escolha profissional depende da percepção do indivíduo de sua autoimagem, sendo um processo complexo e influenciado por fatores ambientais e

sociais desde a infância. A escolha profissional não é igualitária, dependendo do indivíduo, de sua percepção sobre si próprio e dos fatores externos a si, os quais influenciam na sua vida acadêmica posteriormente. Após o percurso do aluno para ingressar na IES, ele passará por quatro fases na graduação, como é explicado por Bardagi (2007). As fases são: *Entusiasmo*, refere-se ao contentamento pela aprovação no processo seletivo, ingresso na universidade e a expectativa com o início da formação; *Decepção*, a decepção com o curso, os docentes, a instituição e com as condições de aprendizagem, assim como as preocupações em relação a uma nova reescolha profissional; *Reconquista*, momento caracterizado pelo aumento de interesse na continuidade do curso através do engajamento em atividades acadêmicas, as quais seriam fundamentais para a satisfação e o comprometimento; e *expectativa* com a *formatura*, caracterizado pela proximidade do término do curso, o que gera expectativas quanto à atuação profissional.

Segundo Coulon (2008 e 2017), os alunos evadem mais no primeiro ano por não se adequarem às demandas universitárias, na qual, é necessário criar um *habitus* estudantil, o que, na fase inicial, isto ainda não teria se desenvolvido. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo. Para o autor, a chegada na universidade deve ser acompanhada pelo aprendizado do ofício de estudante, uma vez que a entrada na vida universitária é uma passagem do status de aluno para o estudante e, se não houver tal aprendizagem, o aluno é eliminado. Entretanto, esse processo não ocorre instantaneamente, o qual depende da organização da universidade, dos processos pedagógicos realizados, da trajetória escolar do aluno e seu caminho anterior à entrada na IES. Os estudantes precisam compreender as regras e utilizá-las no cotidiano em suas estratégias na vida estudantil, ajustando-as de acordo com as necessidades o que, conseqüentemente, necessita que o estudante atue ativamente no espaço universitário. Isto posto, ser estudante é ser autor de si mesmo, afiliando-se intelectual e institucionalmente, objetivando o caminho através do qual se adquire um status social novo.

As relações estabelecidas na universidades entre colegas, professores e funcionários da instituição colaboram também para o processo de afiliação, visto que tal diálogo fornece ajuda mútua para o campo intelectual e institucional. Além disso, a questão financeira é um aspecto importante para o percurso do estudante durante a afiliação, pois a atuação no campo intelectual e institucional requer a disposição de recursos para o custeio de determinadas tarefas acadêmicas, como o transporte até a universidade (Carneiro, 2010).

A expansão e democratização do ensino superior tem ajudado grupos e níveis sociais desfavorecidos a terem acesso às IES através das políticas de cotas, alteração no sistema de avaliação e auxílios universitários, o que comprovam que o problema da evasão pode não ser apenas pela decepção com a graduação, como questão vocacional e acadêmica, mas também por questões pessoais. Segundo Viana (2011), a longevidade escolar nos meios populares são importante para a compreensão das condições intrínsecas à vida estudantil, na qual, a longevidade escolar é definida como a permanência no sistema escolar até o ensino superior. Essas trajetórias são, muitas vezes, improváveis para estudantes oriundos de família com poucos recursos financeiros e, na maioria das vezes, é o primeiro membro familiar a

chegar à universidade. Assim sendo, estes estudantes precisam ultrapassar barreiras históricas de negação à sua inserção no ensino superior e marcam mudanças no seu contexto de vida. O estudante de origem popular, ao ingressar na universidade, precisa elaborar formas de lidar com o conflito de adaptar-se à experiência universitária sem esquecer suas origens, assim, este processo é marcado pela transição entre dois mundos em relação ao intelectual e social, uma vez que a universidade pública é fortemente marcada pela elite social.

Entre os diversos pesquisadores do fenômeno da evasão, pode-se destacar Tinto (1975 e 1993) que reconhece que a evasão provém das influências que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre a vontade dos estudantes em permanecer na universidade. Assim, tais influências são apresentadas em conjuntos de fatores sobre a decisão de evadir, caracterizadas como os atributos prévios à entrada na faculdade, a interrelação entre os objetivos e comprometimento da instituição e dos alunos, o conjunto de relações formais e informais estabelecidos no meio acadêmico e social e a integração acadêmica e social. Este modelo reforça a transição e a adaptação dos estudantes de uma comunidade para outra realidade do ensino superior, de tal forma estes conjuntos de fatores influenciam na permanência ou não do estudante na IES. Relacionando-se trabalhos brasileiros sobre a evasão escolar e a teoria de Tinto, os resultados encontrados para a realidade brasileira demonstram como fatores de abandono a falta de perspectiva na carreira, o baixo nível de comprometimento com o curso, a baixa participação em atividades acadêmicas, a falta de apoio familiar, instalações precárias e o baixo desempenho escolar, podendo estes fatores variarem de acordo com a IES estudada. Um exemplo é o trabalho de Montmarquette, et al (2001), demonstrando que após o primeiro semestre, quanto maior a performance acadêmica, maior a chance do aluno permanecer no curso.

Diante do exposto, o presente projeto teve por objetivo descrever o índice de evasão dos estudantes do curso de Farmácia-Bioquímica da FCFRP/USP e os motivos dos trancamentos totais ou encerramentos de matrícula, realizados por alunos da graduação do curso de Farmácia- Bioquímica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP/ USP), através da análise das justificativas escritas pelos estudantes.

2. Método

O tema proposto se trata de um estudo descritivo com desenho transversal referente ao período de 01 de janeiro de 2004 a 31 de dezembro de 2019. Este período foi selecionado pelos pesquisadores devido à mudança de legislação que reformulou o currículo do curso de farmácia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Farmácia, em 2002, tornaram obrigatória a formação generalista. Na FCFRP-USP, esta mudança ocorreu em 2004. É válido destacar que, nesta segunda etapa do projeto, foram analisados apenas os formulários de solicitação de cancelamento e trancamento total feito pelos estudantes.

O corpus da pesquisa foi composto pelos dados quantitativos extraídos do sistema corporativo da USP, o sistema Júpiter, que possui informações referentes à vida acadêmica dos estudantes de graduação (ano de ingresso, ano de conclusão, trancamentos, cancelamentos e transferências, por exemplo). E os formulários de solicitação de cancelamento e trancamento total.

Os formulários de solicitação de cancelamento e trancamento total foram coletados junto ao serviço de graduação da FCFRP/USP. Com os dados coletados, a evasão para as matrizes curriculares 60012 e 60013 foi analisada a partir da seguinte divisão nas seguintes categorias, a saber: a) Insatisfação com o curso; b) Questões pessoais; c) Mudança de curso; d) Questões de saúde e e) Incertezas sobre o futuro profissional.

3. Resultados

A apresentação dos resultados foi dividida em duas partes correspondentes as matrizes curriculares 60012 e 60013. A matriz curricular 60012 teve duração de doze anos, entrando em vigor em 2004 e se estendendo até 2016. A matriz curricular 60013 teve início em 2017 com a oferta total das 80 vagas apenas para o período integral, extinguindo o período noturno que havia antes. O índice de evasão registrado para a matriz curricular 60012 foi de 13,2%, calculado a partir da soma de todas as matrículas encerradas (137 encerramentos) e pelo número total de matrículas registradas no mesmo período (1.038 matrículas). O período noturno teve maior índice de evasão (15,5%) em relação ao período integral (11,0%) na matriz 60012.

O índice de evasão geral da 60013 foi de 4,6%, sendo um índice menor do que o registrado na estrutura 60012 (13,1%), assim como foi realizada a análise sociodemográfica em que se obteve um índice de evasão em 8,0% para o sexo masculino em relação a 3,1% para o sexo feminino. Na categoria idade, não foi possível concluir significativa diferença entre a idade dos estudantes nas matrículas encerradas e trancadas com a média de idade da turma.

Quanto a análise sociodemográfica realizada anteriormente, o período integral registrou 16% de evasão para as matrículas efetuadas pelo sexo masculino, em contraste com 9% das matrículas do sexo feminino. No período noturno, houve 24% de índice de evasão para o sexo masculino e 12% de evasão para o sexo feminino, o que indica a prevalência da evasão entre o sexo masculino para ambos os períodos da matriz 60012. Na categoria idade, o índice de evasão no período integral foi maior para as pessoas com idade superior à média da turma que ingressaram na instituição, enquanto no período noturno não foi observada diferença significativa quanto a evasão por idade.

Outro dado levantado na primeira etapa deste projeto, percebeu-se que os alunos do primeiro ano são os mais suscetíveis à evasão, uma vez que as expectativas geradas durante a aprovação no processo seletivo podem, muitas vezes, não corresponderem a realidade, o que gera a fase de decepção do estudante com o curso, a faculdade ou com os métodos de aprendizagem, levando-os à evasão.

Na segunda etapa do projeto, foi feita uma análise qualitativa das razões que levaram aos índices de evasão e trancamento registrados no período de estudo, por meio da análise dos requerimentos de cancelamento de matrícula e trancamento total. Na categoria "Insatisfação com o curso" foram atribuídos os requerimentos com as justificativas relacionadas a insatisfação com o curso após a entrada na Universidade, em que foi relatado desinteresse pelo curso, não se adaptou ou não gostou do curso, podendo ser interpretado como uma decepção às expectativas não atendidas sobre o curso, a instituição e/ou as condições de aprendizagem, assim como Bargadi (2009) discorre sobre as fases do entusiasmo acadêmico. Abaixo estão

transcritas algumas solicitações para cancelamento e trancamento de matrículas dentro desta categoria com o ano que o estudante estava quando solicitou. Esta categoria foi a mais expressiva, representando 34% dos motivos de abandono.

“Não tenho mais interesse neste curso” Estudante 2º ano.

“Não me identifiquei com o curso, tive problemas de adaptação a cidade e algumas complicações de saúde” Estudante 1º ano.

“Não me identifiquei com o curso e vou tentar minha primeira opção de curso, a medicina” Estudante 1º ano.

“Gostaria de trancar o curso por estar voltando a morar na minha cidade e não me identifiquei com o curso, vou tirar um tempo para repensar na minha escolha acadêmica” Estudante 1º ano.

“Desinteresse pelo curso num geral, vou utilizar esse semestre para estudar e pesquisar outras áreas de interesse” Estudante 1º ano.

“Não estou gostando do curso. Não me identifiquei com as matérias” Estudante 2º ano.

“Não estou gostando e me adaptando ao curso. Com o trancamento buscarei um curso que melhor me atenda” Estudante 3º ano.

Com relação aos **fatores pessoais** como motivos para a ocorrência da evasão, foram registrados 17,1% dos requerimentos coletados, tendo como motivo para a evasão ou o trancamento as questões pessoais que envolveram desde mudança de país até a entrada no mercado de trabalho.

“Trancamento devido a promoção no trabalho e treinamentos internos da empresa, o que ocasionava reprova por faltas” Estudante 6º ano.

“Problemas pessoais e necessidade de horário para trabalhar” Estudante 2º ano.

“No momento, estou no exterior e, por motivos familiares e econômicos, estou impossibilitada de retornar ao Brasil”. Estudante 5º ano.

“Vou me mudar para o exterior, gosto do curso e, caso volte ao Brasil, tenho a intenção de retomar o curso”. Estudante 2º ano.

“Solicito o trancamento total do curso devido a problemas pessoais” Estudante 2º ano.

Em 25,7% dos requerimentos analisados, os alunos solicitaram o cancelamento da matrícula ou o trancamento total devido a mudança de curso ou o desejo de prestar outro curso como motivos para essa decisão.

“Mudança de curso por transferência interna” Estudante 1º ano.

“...Em razão de realizar matrícula em outra instituição pública” Estudante 4º ano.

“Retorno ao curso preparatório para vestibulares” Estudante 2º ano.

“Desejo efetuar o trancamento total do curso de farmácia-bioquímica para me dedicar ao concurso FUVEST 2011” Estudante 2º ano.

“Voltei para minha cidade para fazer cursinho e prestar outro curso” Estudante 2º ano.

“Solicito trancamento total no quarto período pois vou prestar vestibular novamente para outra área que eu me identifiquei mais e vou começar a trabalhar, o que dificultará os meus horários de estudos” Estudante 2º ano.

“Irei voltar para o cursinho pré-vestibular para prestar uma universidade mais próxima da

minha cidade” Estudante 3º ano.

Foram coletados sete requerimentos de alunos que relataram problemas de saúde pessoais ou familiares como motivo para o trancamento ou a evasão, em que houve 17,1% dos requerimentos coletados enquadrados nesta categoria.

“Peço o trancamento total por motivos de saúde” Estudante 2º ano.

“Devido a um problema familiar, na qual um parente próximo foi identificado com dois tumores (um na cabeça e um no pulmão), me afastei da faculdade e o semestre todo, não podendo concluí-lo” Estudante 2º.

“Eu tenho TOC e devido a ele não tenho como conseguido estudar e nem frequentar as aulas, portanto quero trancar para continuar fazendo o tratamento na minha cidade que estava surtindo efeito, mas [descontinuei] devido à distância e não consegui tratamento aqui em Ribeirão” Estudante 2º ano.

“Devido as condições psicológicas e todo o acompanhamento realizado pela graduação e serviço de psicologia da USP, estarei trancando o curso para tentar outras alternativas e procurar melhorar essas condições” Estudante 2º ano.

“Conversei com a [pedagoga] por e-mail e expliquei um pouco dos meus problemas. No caso, ano passado não consegui cursar direito por conta de problemas de saúde físicos e emocionais. Este ano ainda enfrento eles, bem como problemas de saúde da minha mãe. Por conta disto, solicito o trancamento da minha matrícula” Estudante 1º ano.

“O trancamento total foi requerido por motivos de saúde e tratamento médico” Estudante 2º.

Na categoria **“Incerteza com o futuro profissional”** foram registrados requerimentos que tiveram como motivo a incerteza da atuação como farmacêutico e a preparação para um curso de pós-graduação, totalizando em 5,7% dos requerimentos coletados nesta categoria.

“Solicito o trancamento total da matrícula porque neste semestre pretendo me dedicar para a seleção do mestrado” Estudante 4º ano.

“Dúvida em relação a carreira a ser seguida” Estudante 2º ano.

4. Conclusões

Pode-se concluir que o índice de evasão da FCFRP/USP (11,5%) tem se mantido abaixo da média nacional (22,0%), no mesmo período de avaliação deste trabalho, e que houve diferenças na evasão entre as duas matrizes curriculares 60012 e 60013.

A análise dos dados demonstra a divisão em 5 categorias sobre as razões que levaram a evasão ou trancamentos de matrículas dos alunos. A insatisfação com o curso foi a categoria mais expressiva, com 34,3% dos requerimentos coletados apresentando esse conflito às expectativas sobre o curso, a instituição e/ou as condições de aprendizagem. A mudança de curso apresentou 25,7% de incidência, seguido por questões pessoais e questões de saúde que apresentaram ambas 17,1% de motivação para a evasão ou trancamento. A incerteza com o futuro profissional foi observada apenas em 5,7% dos requerimentos coletados.

Os dados geraram ações institucionais para enfrentar este cenário, como incremento dos programas de apoio pedagógico, acolhimento estudantil e mentoria, e palestras sobre

orientação vocacional e profissional. Além disso, a comissão de graduação tem se aproximado das demandas estudantis, no sentido de preparar os professores para que promovam em sala de aula ações pedagógicas mais inclusivas e voltadas ao mercado de trabalho.

Bibliografia

- Balbinotti, M. A. A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donal Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 16 (3), 461-473.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e Comportamento Vocacional de Universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Carneiro, A. da S. C. (2010). Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia.
- Coulon, A. (2008). A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, ed. 4, p. 1239-1250, out/dez.
- Magalhães, M. O. L. (2005). Personalidades Vocacionais e Desenvolvimento na Vida Adulta: generatividade e carreira profissional. Tese. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Martincowski, T. M. (2013). A Inserção do Aluno Iniciante de Graduação No Universo Autoral: A Leitura Interpretativa E A Formação de Arquivos. *Cadernos de Pedagogia*, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 129-140.
- Montmarquette, C.; Mahseredjian, S.; Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, v. 20, n. 5, p. 475-484.
- Nogueira, M. A.; Romanelli, G.; Zago, N. (2011). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Solberg- Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- Souza, F. C.; Minussi, V. P.; Ramos, N. V. (2018). Os Jovens e a Expansão da Educação Superior no Brasil: acesso, permanência e justiça social. XII ANPED-Sul.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research.. Review of Educational Research, Washington, v. 45, n.1, p.89-125.

Tinto, V. (1993). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press.

Viana, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, jan./ abr.

Viana, M. J. B. (2011). O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. Sociologia da Educação: Revista Luso-brasileira, ano 2, n. 3, mar.

ABANDONO ESTUDIANTIL EN LAS 3 MODALIDADES DE ADMISIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Diana María Grijalba Huertas
dmgrijalbah@unal.edu.co

Daniel Mauricio Espinosa-Corrales
dmespinosac@unal.edu.co

Brayan Rubio Fonseca
barubiof@unal.edu.co

Colombia, Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Este documento presenta avances de un estudio sobre los factores asociados al abandono estudiantil de personas admitidas entre los periodos 2009-1 y 2017-2 a un pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Partiendo de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y del modelo interaccionista de Vincent Tinto, se busca comprender la relación entre los volúmenes y especies de capital, y los determinantes y factores asociados a la desvinculación. Para ello el estudio plantea un modelo de investigación mixta concurrente, y acude a tres fuentes de información: Bases de datos institucionales,

encuestas y entrevistas. Se presentan algunos resultados preliminares relacionados con los sub-accesos y facultades de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Descriptorios o Palabras Clave

Campo educativo, Educación superior, Abandono estudiantil, Metodología mixta.

“Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de la enseñanza.” (Bourdieu & Passeron, 2009)

1. Introducción

El sistema de admisión de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), define los lineamientos del proceso de selección que deben seguir los aspirantes para conseguir un cupo. Al ser el mecanismo de elección-exclusión de aspirantes, selecciona y define el perfil del cuerpo estudiantil (Gómez et al., 2015).

La UNAL cuenta con tres modalidades de admisión: la admisión regular, dirigida a cualquier persona que presente el examen de clasificación; el Programa de Admisión Especial (PAES), dirigida a indígenas, víctimas del conflicto armado, afrodescendientes y personas provenientes de municipios pobres; y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), que consiste en ingresar a una sede regional de la universidad (Amazonía, Caribe, La Paz, Orinoquía y Tumaco), y pasados algunos semestres hacer la movilidad a una de las sedes principales (Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira).

En términos de abandono estudiantil, a pesar de la facilidades para el ingreso a la UNAL, las modalidades de admisión PAES y PEAMA presentan porcentajes de abandono más altos que la admisión regular (Universidad Nacional de Colombia, 2019; López y Macías, 2018), aunque en la admisión regular estas cifras se concentran en su mayoría en la población más vulnerable.

Por lo tanto, este estudio busca servir como insumo y herramienta para la toma de decisiones y la construcción de una política institucional que permita disminuir el abandono estudiantil en la UNAL, especialmente en los grupos con mayor riesgo, porque producir un desarrollo social en el campo de la educación superior implica garantizar que personas en condición de vulnerabilidad económica, cultural, social, simbólica y de salud, tengan más posibilidades no solo de acceder, sino de graduarse de la universidad.

En este contexto, esta investigación indaga acerca de la relación que hay entre el acceso que tienen los individuos a recursos económicos, culturales, sociales, simbólicos y de salud, y las condiciones institucionales de la UNAL, como sus modalidades de admisión y programas de acompañamiento estudiantil, con los factores que las personas manifiestan como los determinantes para abandonar el programa curricular.

Como marco teórico este estudio se fundamenta en *la teoría de los campos* del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien plantea que para identificar las posibilidades y la posición de un grupo social, hay que reconocer dos tipos de condiciones de los agentes: las principales condiciones se refieren a *la clase*, el principio de clasificación dominante que está definido por el volumen y la estructura de capital, es decir, la cantidad y las distintas especies de capital que se ostentan, que pueden ser económico, cultural, social y/o simbólico; y las condiciones secundarias que tienen que ver con las determinaciones de la trayectoria social, como el sexo, la edad, la etnia, al ubicación geográfica, entre otras. (Bourdieu, 1977; 1979; 1997; 1998; Bourdieu & Passeron, 2009; Bourdieu, 1987 citado en Sánchez, 2007; Colorado, 2009; Bourdieu, 1994, citado en González, 2018).

Además, se retoman los aportes teóricos de Vincent Tinto (1982;1993), uno de los autores de mayor reconocimiento en el campo de estudio de la deserción, quien desarrolla *el modelo interaccionista*, el cual propone que la integración y la adaptación del estudiante a la institución educativa son determinantes en la decisión de permanecer o abandonar sus estudios. Tinto manifiesta que las *características predeterminadas* de los estudiantes influyen sus objetivos y explican su persistencia, a partir del nivel de ajuste logrado en la interrelación establecida entre el estudiante como individuo y la institución como organización, y de la cual se obtiene como resultado la integración académica y social del estudiante.

El objetivo general de esta investigación es identificar perfiles de desvinculación tomando una muestra de personas desvinculadas que fueron admitidas a través de distintos sub-accesos a un pregrado de la UNAL sede Bogotá, entre los periodos 2009-1 y 2017-2. Para lograr este objetivo se propone como metodología realizar un modelo de investigación mixta concurrente a través del uso de tres principales fuentes de información; bases de datos institucionales, encuestas y entrevistas.

Con las bases de datos institucionales, en primer lugar se identifica la población objetivo del estudio, permitiendo la convocatoria para la encuesta; y en segundo lugar, estas bases sirven como insumo para complementar el análisis estadístico porque contienen algunas variables institucionales claves para la caracterización de la muestra, por ejemplo: tipo de bloqueo, fecha de salida, puntaje de admisión, Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (P.A.P.A.), entre otros.

Por otro lado, se aplicó una encuesta a 323 participantes para abordar una amplia variedad de aspectos relacionados con la disposición de capitales en la trayectoria académica de los y las participantes, por ejemplo: las características del colegio, la responsabilidad económica de los y las participantes, los estudios de educación superior del participante y sus familiares, las características sociodemográficas del participante y su participación en programas institucionales, entre otras.

Con este instrumento se busca por un lado, la caracterización de la muestra a través de una serie de análisis estadísticos con las preguntas cerradas de variables categóricas de tipo univariado, bivariado y multivariado, como por ejemplo el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) realizado en R y SPAD; por otro lado, con una pregunta abierta se construyen nubes de palabras a través del software Nvivo, para encontrar temáticas relevantes relacionadas con el abandono.

Finalmente, se hace una entrevista estructurada compuesta de 38 preguntas, y aplicada a 199 personas que habían realizado la encuesta, y se decide como criterio de saturación entrevistar una población de mínimo 5 personas de cada sub-acceso para cada una de las 11 facultades de la sede Bogotá¹. Este instrumento profundiza los temas abordados en la encuesta, y hace énfasis en las razones y motivos por los cuales se abandona el programa. En este caso, se hace un análisis de contenido a través de las categorías de la literatura de Bourdieu, de Tinto y las emergentes entre las discusiones en el equipo. Este análisis se realiza en el software Nvivo y se tienen observaciones preliminares.

2. Resultados parciales

2.1. Descripción sociodemográfica

El total de participantes en el estudio fue de 323 personas, de estas el 64,7% son del sexo masculino, el 34,1% del femenino y 1,2% prefiere no decirlo. Con respecto a la edad al momento de desvincularse de la

¹ Basados en la experiencia previa de investigación en la facultad de ingeniería de la misma universidad (Sanchez-Nitola et al., 2020).

universidad, la mayor proporción de estudiantes tenían menos de 20 años (52,3%), seguido de participantes entre 21 y 25 años (30%), y por último participantes mayores de 26 años (16,7%).

Con respecto a los y las participantes que se identifican con un grupo étnico (20,7% del total de la muestra), sobresale la población indígena (65,7%), y también hay presencia de población afrocolombiana, negra y raizal (16,4%), de población gitana (1,5%), y otras (16,4%). En cuanto al departamento de nacimiento, si bien la mayor parte de los y las participantes nacieron en Bogotá (59,75%), los departamentos con mayor cantidad de participantes son Cundinamarca (7,12%), Boyacá (4,95%), y Cauca (3,1%); mientras que una menor proporción nacieron en departamentos como Antioquia, Chocó, Guaviare, Magdalena, Meta, Quindío, Risaralda, Sucre, y Vaupés (Cada uno con una representación del 0,3%).

En cuanto a la facultad a la que pertenecían los y las participantes, las facultades con mayor proporción de participantes son Ingeniería (18%), Ciencias Humanas (16,1%) y Ciencias (14,9%), mientras que las facultades con menos proporción son Odontología (3,7%), Enfermería (4,6%), y Derecho y Ciencias Políticas (4,6%), lo cual se corresponde con el tamaño de la población adscrita a de estas facultades. De igual manera, con respecto a los sub-accesos, la mayor proporción de los y las participantes ingresaron a través de la modalidad regular (74,3%), seguido de las modalidades PAES (18,3%) y PEAMA (7,4%).

2.2. Descripción resultados bivariados

Por los tipos de sub-accesos según el tipo de bloqueo, como se observa en la fig.1, se encuentra que la mayor parte de la muestra ha salido por bloqueos de tipo académico², seguido por vencimiento³ y finalmente registran los bloqueos por solicitud.

Aunque el rendimiento académico aparece como uno de los tipos de bloqueo más frecuentes, en las entrevistas se evidenció que incluso hay personas que dejan de asistir a clases antes de terminar el semestre por diferentes motivos que no necesariamente tienen que ver con el ámbito académico, pero cuyos efectos impactan negativamente sobre el P.A.P.A.. Así mismo, hay personas con un P.A.P.A. entre 3 y 3,9 y con bloqueo por vencimiento, que mencionan que por dificultades académicas prefieren aplazar sus estudios universitarios mientras intentan mejorar su rendimiento académico, pero en este lapso encuentran nuevas oportunidades laborales, universitarias, o nunca se sienten con la preparación necesaria para retomar los estudios. En ese sentido, clasificar estrictamente las razones de la desvinculación como académicos y no académicos con base en el P.A.P.A. puede generar confusión sobre cuáles fueron las razones que tuvieron estas personas para retirarse, lo cual puede limitar las estrategias de intervención. Es así que aunque el P.A.P.A. de más de la mitad de las personas en todos los sub-accesos es menor a 3,0, no se puede aseverar que esto corresponde a una carencia de habilidades académicas de la población, sino que responde a la disponibilidad de capitales culturales, económicos, sociales y de salud que pueden dificultar la permanencia.

Indagando sobre los motivos del bloqueo por solicitud, se preguntó por la posible intención de trasladarse de programa curricular al interior y al exterior de la UNAL, donde el 54% de las personas de PEAMA indican no tener tal intención, aunque en este sub-acceso se registra la mayor proporción de personas que quieren hacer un traslado de sede.

² Es decir, que la historia académica es bloqueada por tener un P.A.P.A. menor de 3,0/5,0, o por no tener los créditos# suficientes para inscribir las asignaturas pendientes por aprobar.

³ Es decir, no retomar los estudios luego de 6 semestres, el plazo máximo de reserva de cupo en la UNAL

Por otro lado, casi un 60% de las personas que ingresan por PAES buscaron hacer un traslado, especialmente en la misma sede Bogotá pero en una facultad distinta (36%), similar a quienes ingresaron por el sub-acceso regular, con la diferencia de que en este último sólo un 4% de las personas buscaba hacer un traslado a otra sede de la universidad, lo cual puede tener relación con que la mayor cantidad de las personas de este sub-acceso residen en Bogotá. En general, se puede afirmar de los tres sub-accesos que cerca del 50% de las personas que se desvincularon tenían la intención de hacer un traslado de programa, lo cual da indicios de alguna dificultad en el momento de la elección del programa.

Así mismo, se encontró que casi el 50% de los admitidos en los sub-accesos PAES y PEAMA se desvincularon en el primer semestre, mientras que en el sub-acceso regular esta proporción es del 35% en el primer semestre. Finalmente, se evidencia que solo un 10% de los admitidos regulares tiene un puntaje menor a 600, mientras PAES tiene un 46% y PEAMA un 67%, debido a que los participantes de programas especiales de admisión tienden a tener promedios de puntaje inferiores a los de admisión regular.



Figura 1. Gráficos bivariados con referencia al SUB-ACCESO.

2.3. Análisis de Correspondencias Múltiples

Con el propósito de identificar grupos de características que se relacionan con el fenómeno de abandono, se presenta una versión preliminar del ACM que nos muestra tres agrupaciones de características de los y las participantes (Ver apéndice I). Como se observa en el lado superior izquierdo del apéndice II, aquellas personas que se desvincularon de la facultad de enfermería se relacionan con que por lo menos una de sus abuelas, abuelos, la madre o el padre tuvieron estudios de educación superior, con provenir de estrato altos, con tener puntajes de PBM mayores a 50, con tener más de 8 servicios públicos en sus hogares, con lograr puntajes superiores a 700 y con manifestar que su desvinculación sí hacía parte de sus planes.

En el lado superior derecho de la gráfica, se concentran categorías que en su conjunto describen a personas mayores de 26 años, que trabajaban mientras estudiaban, que antes y durante la vinculación se sostenían con recursos propios, que antes de ingresar contaban con estudios de educación superior (tecnólogos) y finalmente, que durante su vinculación se hacían cargo de otras personas. Finalmente, en la parte inferior de la gráfica se encuentran los sub-accesos PAES y PEAMA que coinciden con los departamentos de nacimiento más pobres y alejados del país, como lo son Chocó, Cauca, Arauca, Amazonas, y San Andrés y providencia, que pertenecen a un grupo étnico, como indígena, raizal o afrodescendiente, y con estratos y servicios públicos que representan bajos niveles de bienestar y calidad de vida, como ser ed estrato 0 y 1 y tener acceso a entre 1 y 4 servicios públicos; por último, estas personas son quienes menor puntaje de admisión tienen.

2.4. Descripción de nubes de palabras de preguntas abiertas

Para el análisis de nubes de palabras, se utiliza el ítem de la encuesta sobre las razones de desvinculación, con el objetivo de construir una representación gráfica de los temas que se mencionan con más frecuencia en diferentes grupos poblacionales. En este caso, se consideran principalmente los sub-accesos y las facultades para un análisis exploratorio. Adicionalmente, se considera un grupo etario dados los resultados obtenidos en el ACM para presentar algunos análisis preliminares (ver apéndice I).

Con respecto a los sub-accesos, en regular los y las participantes indican que los motivos de desvinculación están relacionados principalmente con problemas y situaciones económicas, de estudio, de tiempo, con el trabajo y con la universidad. Por ejemplo, un participante menciona que: *“Por problemas económicos tuve que empezar a trabajar, lo cual dificultó mi tiempo de estudio”*. En este caso, se muestra que los problemas del sub-acceso regular se relacionan principalmente con problemas económicos, que a su vez se asocian a tener que adquirir un trabajo para solventar sus necesidades, y a no tener tiempo para estudiar.

En contraste, en cuanto al sub-acceso PAES, se encuentra que los principales temas relacionados con el abandono son económicos, relacionados con la universidad, académicos y relacionados con la carrera. Por ejemplo, un participante menciona que, *“Por motivos económicos ya que vengo de un pueblo donde mis padres no tenían la suficiente cantidad de Ingresos como para poder solventar mis gastos.”*. Esto muestra que en el sub-acceso PAES, el tema de la movilidad también es un factor de riesgo para la permanencia dado que al dejar sus hogares y redes de apoyo local pierden recursos tanto económicos como de apoyo para realizar sus actividades universitarias exitosamente.

En el caso del sub-acceso PEAMA, se puede ver que el tema económico sobresale frente a otros temas. Así mismo, en este sub-acceso aparece Bogotá como un tema destacado frente al abandono. Por ejemplo, un participante menciona que, *"Principalmente el factor económico. Estábamos pasando una situación económica bastante grave en la familia y no sentía que estuviera ayudando mucho desde Bogotá. Todo eso generó un caos mental que me produjo insomnio, bajo rendimiento académico, tuve un cuadro de depresión y ansiedad, y no tenía ganas de seguir estudiando"*.

Nuevamente, en este caso se evidencia que el tema de la movilidad también afecta a la población PEAMA. Si bien el tema económico prevalece, este se relaciona con el hecho de dejar sus hogares y no tener redes de apoyo dentro de la ciudad.

En lo que respecta a las facultades, resulta relevante presentar enfermería principalmente por dos razones: La primera, por lo encontrado en el ACM y la segunda, porque en las nubes de palabras muestra temas distintos a las otras facultades. Si bien los temas económicos siguen siendo relevantes, otros temas relacionados con lo académico, con la carrera, con el programa y con medicina aparecen con una frecuencia similar. Por ejemplo, un participante menciona, *"Ingresé al programa de enfermería para hacer cambio de carrera a medicina y al enterarme que no se podía tome la decisión de desvincularme de la carrera"*. Esto presenta a la facultad de enfermería como una facultad de paso, tomada como una forma de acceder más fácil a la institución, con la aspiración de trasladarse a otros programas, en este caso a medicina.

Por último, con base en el ACM, resulta relevante presentar las respuestas del grupo de participantes que se desvincularon con más de 26 años. En particular es interesante que a la par que aparecen temas económicos, aparecen temas relacionados con el trabajo, el tiempo y los estudios. Por ejemplo, un participante con 29 años menciona que *"Falta de tiempo, trabajaba y estudiaba a tiempo completo y además cuidaba de mis hijos, me estaba enfermando y no cumplía completamente con ninguna de mis responsabilidades"*. Esto pone de presente un grupo poblacional que, dadas sus características, tienen una serie de responsabilidades adicionales relacionadas con el trabajo y el mantenimiento económico.

3. Conclusiones

Si bien la universidad cuenta con modalidades de admisión especial que tienen un enfoque diferencial para favorecer el acceso de ciertas comunidades históricamente segregadas, es la admisión regular la modalidad de admisión mediante la cual se acepta la mayor proporción de estudiantes en la universidad. En ese sentido, aunque las modalidades especiales de admisión PAES y PEAMA cumplen importantes funciones sociales y tienen un rol central en las políticas de equidad, no se logrará garantizar una igualdad social de oportunidades educativas solo mediante acciones afirmativas y políticas de "discriminación positiva", las cuales resultan periféricas frente a la centralidad de las dinámicas de exclusión social que operan en la modalidad de admisión regular, en la cual se entremezclan las dificultades económicas, culturales, sociales y de salud física y psicológica a las cuales están sujetos los estudiantes.

Dicho lo anterior, hay que resaltar el hecho de que este enfoque diferencial de las modalidades PAES y PEAMA crean un perfil de deserción similar dentro del ACM porque sus criterios de admisión, en contraste a los de admisión regular, focalizan una población que tiene ciertas vulnerabilidades de base, por lo que las características que aparecen asociadas están estrechamente relacionadas con bajos niveles de capital

económico y cultural, como pertenecer a estratos 0 y 1, contar con menos servicios en el colegio y en el hogar, provenir de otros lugares fuera de Bogotá y pertenecer a grupos étnicos.

Para estos sub-accesos algo que surge con frecuencia es que cuando la vinculación a la universidad implica una movilidad del lugar de origen, se puede producir un desarraigo cultural y emocional, que combinado a las dificultades económicas y de adaptación a los nuevos entornos, puede traducirse en múltiples dificultades de salud y de bienestar que conlleven a la desvinculación. Por ejemplo, esto sucede en la modalidad PEAMA, la cual está prediseñada para que suceda la movilidad del lugar de origen hacia las ciudades de las sedes de destino, pero incluso estas dificultades también se dan para algunas personas admitidas por el PAES, quienes en muchas ocasiones también deben hacer esta movilidad.

En cuanto a la información encontrada en las facultades, enfermería aparece como un caso relevante con respecto a las demás facultades. Como se ve en el ACM, pertenecer a enfermería está asociado a tener disposiciones de capital alto, tanto económico como cultural, y tener planeado retirarse de la universidad. Esto resulta relevante, pues en las entrevistas realizadas las personas que salieron de esta facultad mencionan con frecuencia que por el actual sistema de admisión su puntaje en el examen no alcanzó para ingresar a medicina, el programa curricular que realmente deseaban, por lo que para no desaprovechar el cupo ingresaban a enfermería por ser un programa similar, ya sea con la intención de hacer traslado al interior de universidad y poder validar asignaturas, o para probar si les puede gustar. Sin embargo, como resulta muy complicado hacer el traslado y/o no les gusta el programa, deciden retirarse del mismo. Esto sucede de manera similar, aunque en menor proporción, en la facultad de odontología, donde una parte de los desertores mencionan haberse desvinculado porque su primera opción era medicina.

Esta dinámica de abandono estudiantil surge porque el sistema de admisión de la universidad prioriza al grupo de personas que obtiene los puntajes más altos en el examen de admisión, y les permite ser los primeros en elegir el programa al cual quieren vincularse, por lo que pueden seleccionar casi cualquier programa curricular de los que ofrece la institución. Sin embargo, las personas con puntajes inferiores pueden escoger después de que lo hace ese primer grupo con mayor puntaje, por lo que su lista de opciones es más reducida desde el principio ya que solo pueden escoger un programa que aún tenga cupos disponibles. Esto hace que muchas personas tomen cupos en un programa distinto porque no obtienen el puntaje requerido para ingresar al programa curricular de interés, por lo que optan por inscribirse en otro programa al alcance de su puntaje buscando no perder el cupo en la universidad, lo cual les hace propensos a abandonar el programa en caso de no lograr sus aspiraciones de traslado o de adaptación.

Por último, los participantes con más de 26 años de edad aparecen como una población relevante a considerar dentro de las intervenciones institucionales al fenómeno del abandono, pues este tipo de personas por lo general indican que por la escasez de tiempo por estudiar y trabajar simultáneamente encontraron muchas dificultades para adaptarse al ritmo académico y económico que exige la universidad, así como la diferencia de edad con respecto a sus compañeros de clase les hace sentir ajenos al campo universitario. En este grupo la combinación de escasez de tiempo y/o de dinero, asociadas al compromiso de trabajar son un determinante para desvincularse del programa curricular.

Esto plantea como hoja ruta en relación al abandono universitario en la Universidad Nacional de Colombia, mirar diferencialmente los sub-accesos PAES y PEAMA, así como plantear estrategias de permanencia que sean sensibles de las características específicas de cada facultad. Adicionalmente, vale la pena cuestionar el sistema de admisión con miras a garantizar una mayor permanencia en los programas académicos. Por

último, el reconocimiento de la población mayor a 26 años como uno de los perfiles de posible deserción, muestra que se hace necesario que la universidad reconozca las limitaciones tanto económicas como de tiempo que implican tener mayores responsabilidades conforme se tiene más edad.

4. Apéndices

Apéndice I :Análisis de correspondencia múltiple variables categóricas de encuesta.

Análisis de correspondencias múltiples de preguntas cerradas de la encuesta



Tipo variable	Nombre de la variable	Etiquetas
Ilustrativas (En rojo)	Departamento de nacimiento	Amazonas (AmazDP_N), Arauca (ArauDP_N), Atlántico (AtlanDP_N), Cauca (CaucDP_N), Córdoba (CordDP_N), Choco (ChocDP_N), Quindío (QuinDP_N), Meta (MetaDP_N), Risaralda (RisaDP_N), Tolima (ToliDP_N), San Andrés y Providencia (SANProDP_N).
	Sub-acceso	PAES y PEAMA.
	Facultades	Enfermería (ENFE_FACU).
Activas (en azul)	Educación superior familiares	Abuelo (EdSuELO_NF), Abuela (EdSuELA_NF), Padre (EdSuPA_NF) y Madre (EdSuMA_NF).
	Número de servicios públicos durante	Entre 1 y 4 servicios ([1,4]SER_DUR), entre 8 y 10 servicios ([8,10]SER_DUR).
	Estrato socioeconómico antes	Estrato 0 ([0]EST_ANT), Estrato 1([1]EST_ANT), Estrato 4 ([4]EST_ANT) y Estrato 5 ([5]EST_ANT).
	Estrato socioeconómico durante	Estrato 0 ([0]EST_DUR), Estrato 4 ([4]EST_DUR) y Estrato 5 ([5]EST_DUR).
	Edad en el momento de abandonar	Entre 26 y 30 años ([26,30]EDAD), más de 31 años ([30,]EDAD).
	PBM	Entre 50 y 59 ([50,59]PBM), Entre 60 y 69 ([60,69]PBM), Más de 70 ([70,]PBM).
	Plan de abandonar	Si (SiPLAN).
	Región de nacimiento	Otra región diferente de Bogotá (ORegREG_N).
	Región de vivienda antes	Otra región diferente de Bogotá (ORegREG_ANT).
	Grupo étnico	Si pertenece (SIGR_ET).
	Fuentes de matrícula	Recursos propios (RecPrFUEMA), Recursos familiares (RecFaFUEMA), Recursos externos (RecExFUEMA), Recursos propios y externos (RecPrExFUEMA), Recursos propios, familiares y externos (RecPrFaExFUEMA).
	Vinculación laboral durante	Trabajaba (TVIN_LAB).
	Cambio en vinculación laboral	Trabajaba antes y durante (TVIN_LAB_C).
	Principal aportante económico antes	Participante (PARMAY_ECO_ANT).
	Principal aportante económico durante	Participante (PARMAY_ECO_ANT).
	Personas a cargo durante	Si (SiCAR_ECO).
Máximo título alcanzado antes	Tecnólogo (TecnoMAX_ANT).	

Sub-acceso regular



Sub-acceso PAES



Sub-acceso PEAMA



Facultad de Enfermería



Grupo etario de más de 26 años



Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a todas las personas que diligenciaron la encuesta y nos acompañaron en la entrevista, por permitirnos conocer en detalle sus trayectorias académicas y los motivos de la desvinculación.

Agradecemos también a la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, al director académico Carlos Cubillos, al coordinador de proyectos Felipe Morales, a Giomar Cruz líder de acompañamiento académico de la sede Bogotá, y a nuestro equipo interdisciplinar de estudiantes:

Diego Martínez (Estadística), Julian Muñoz (Antropología), Paula Barón (Antropología), Nicolás Carranza (Antropología), Luz Alvarado (Antropología), Ingrid Umbacía (Antropología), David Hernández (Psicología), Sara Forero (Psicología), Diego Morales (Psicología), Yenny Roberto (Psicología), Camila Bermejo (Sociología), Ingrid Cortés (Sociología), Gabriela Molina (Sociología), Sergio Donoso (Sociología), Neider Soto (Sociología) y Sebastian Velasquez (Sociología); y a todas las demás personas de la universidad que han aportado para la realización de este proyecto.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. [1979] (1998) *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. (2da edición). Madrid: Taurus.

(1977) "La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza". Laia, Barcelona.

(1979) *Los tres estados del Capital Cultural*. Tr: Mónica Landesmann. Azcapotzalco: UAM.

[1994] (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Tr: Thomas Kauf; Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. [1964] (2009) *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. (2da edición). Buenos aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Trabajo presentado en X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf

Gómez, V. M., Rubio Fonseca, B., Camacho, D. A., & Marín, J. A. (2015). *Examen al nuevo sistema de admisión a la Universidad Nacional*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

González, C. (2018). Una teoría de la sociedad. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 273-309. <https://doi.org/10.28965/2018-024-10>

López López, A. N., & Macías Quintero, M. A. (2018). Análisis de deserción académica de estudiantes del programa PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia a través del uso de modelos de sobrevida en tiempo discreto. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sanchez-Nítola, M., Grijalba, D., Embus, M., Suarez, A. y Guevara, J. (2020). Dropout and Engineering undergraduate programs at the Universidad Nacional de Colombia between 2012-2019. 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20) Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11270>.

Sánchez, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1982) Definig Dropout: A Matter of Perspective, en: E. Pascarella (ed.) Studying Student Attrition. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Universidad Nacional de Colombia . (2019). Estudio del impacto de los programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en: http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/Estudio_de_impacto_web_26-07-2019.pdf

ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA TECNOLOGÍA EN DELINEANTE DE ARQUITECTURA E INGENIERÍA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA

Ivón Patricia Jaramillo García

Johanna Vásquez Velásquez

Marlon David Arcila Vanegas

psicología.qc@colmayor.edu.co

Colombia, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar los determinantes del abandono estudiantil en el programa *Tecnología en Delineante de Arquitectura e Ingeniería* de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Se asume el enfoque teórico de Tinto (1975) desde el cual se acoge el abandono como una problemática multicausal, donde se pueden identificar los factores que inciden y que son susceptibles de ser modificados por la Institución. La metodología empleada es un modelo de riesgo proporcional de Cox con una muestra de 122 estudiantes de la cohorte 2015-2 y una ventana de tiempo de ocho semestres (2015-2 a 2019-1). Los resultados indican que la supervivencia del estudiante es mayor a la duración teórica del programa (6 semestres) y que las mujeres tienen mayores tasas de supervivencia que los hombres, con un riesgo de abandono de 1,6 veces más alto. Se logró identificar que asistir al programa de enseñanza y aprendizaje complementario *Quédate en Colmayor* disminuye el riesgo de abandono y que la tasa de abandono temprano en todos los casos es superior a la tardía, tendiendo esta a estabilizarse a partir del tercer semestre. El resultado de este estudio se proyecta como una metodología estadística que aporta una línea base para realizar distintos análisis que permitan hacer un seguimiento riguroso al comportamiento de las distintas cohortes y programas universitarios y tecnológicos de la Institución. Este trabajo se realizó en el marco del convenio específico entre la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia realizado en 2019 y cuyo objetivo fue aunar esfuerzos interinstitucionales para realizar un estudio de la permanencia y la calidad académica de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

Descriptorios o Palabras Clave

modelos de supervivencia, abandono, riesgo, educación superior.

1. Introducción

El estudio del comportamiento del abandono y la permanencia estudiantil en la educación superior ha evolucionado conceptual y empíricamente desde 1970, desde la perspectiva teórica y conceptual se ha buscado dar respuesta a la ocurrencia de este fenómeno empleando distintos enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interactivo, siendo los más destacados el interactivo y el organizacional (Tinto, 1989). Al respecto, el enfoque interactivo propuesto por Tinto (1975) propone que existe una interacción constante entre el estudiante y la institución, y que el conjunto de características individuales de entrada del estudiante (motivación, intención de graduarse, compromiso) se verán influenciadas por las características institucionales, que pueden impactar además en la integración social y académica del estudiante, lo cual, a su vez, determina la decisión de este de permanecer o abandonar. Por su parte, el enfoque organizacional propuesto por Bean (1980) pone en primer plano los atributos de la institución como determinantes indirectos de la decisión de abandono del estudiante.

Este estudio adopta el enfoque teórico y conceptual de Tinto (1975 y 1989) como argumentación técnica y teórica, también se toma el concepto de estudiante desertor, a partir de la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) el cual indica que un estudiante es desertor cuando no registra matrícula por dos o más períodos académicos consecutivos. Bajo el enfoque sociológico interactivo de Tinto es posible identificar los factores que inciden en el abandono y son susceptibles de ser modificados por la institución, concentrando las intervenciones en ayudas económicas, académicas y de bienestar, que faciliten la integración social y académica del estudiante para la culminación exitosa de su proceso formativo. Así, se da tratamiento al comportamiento del fenómeno desde un enfoque multicausal que reúne características de tipo individual, académicas, institucionales y económicas.

En el ámbito nacional el interés por estudiar el comportamiento y la ocurrencia del abandono estudiantil en la educación superior toma fuerza en el país a partir del año 2009, con la publicación del libro *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* del Ministerio de Educación Nacional, el cual ofrece una línea base para el tratamiento conceptual y analítico de esta problemática en la educación superior colombiana. En la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia se comienza a hablar de tasas de deserción y permanencia en 2012 en un momento crítico de la Institución, donde se tenían las tasas deserción más altas del país (32,6%). Actualmente, la tasa de deserción anual institucional se ubica en 9,8% y para el nivel universitario y tecnológico se tienen tasas del 7,05% y 14,25%, respectivamente (SPADIES, 2021). La Institución cuenta con 16 programas de pregrado, de los cuales 9 son de formación universitaria y 7 de formación tecnológica entre los cuales se encuentra la Tecnología en Delineante de Arquitectura e Ingeniería, un programa que está activo desde hace más de 20 años y que para 2015 presentaba la tasa de deserción por cohorte más alta entre los programas tecnológicos, superando el 65%.

Con este trabajo se espera tener un acercamiento a un análisis profundo del comportamiento de este fenómeno en la Institución, entendiendo que medir y analizar los determinantes del abandono y la permanencia estudiantil se consolida como una herramienta fundamental para favorecer la comprensión y multicausalidad de esta problemática, así como el diseño de estrategias y programas que busquen mitigar las tasas de abandono y favorecer la graduación oportuna.

2. Metodología

En el análisis del abandono y la permanencia en la educación superior frecuentemente se utiliza una variable dependiente de forma de panel desbalanceado con el fin de observar la duración o tiempo de permanencia del estudiante en el programa o institución y evaluar el riesgo de abandono, bajo esta estructura generalmente se emplean las estimaciones no paramétricas basadas en curvas de supervivencia. Los modelos de duración o de supervivencia estudian la relación entre el tiempo de ocurrencia de un evento de interés y un conjunto de covariables o variables predictoras, determinando además la influencia de las covariables sobre el riesgo de ocurrencia del evento. Específicamente, el modelo de riesgo proporcional de Cox tiene las ventajas de no requerir una especificación paramétrica a priori sobre el factor de proporcionalidad, considerándose un modelo no paramétrico (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006). A nivel nacional se destacan los estudios de Castaño et al (2006) y Osorio, Bolancé y Castillo (2012) quienes emplearon modelos de riesgos proporcionales de Prentice y Gloeckler (1978) y de Meyer (1990) para analizar los factores asociados a la graduación y deserción en universidades colombianas. Castaño et al (2006) indican que la inclusión en el análisis de factores de diferente índole (académicos, económicos, institucionales e individuales) permite obtener estimaciones robustas sobre los determinantes de la ocurrencia del evento de deserción por parte del estudiante, variables como la adaptación social, nivel de estudio de padres, estrato socioeconómico periodos de crisis económica en el contexto nacional, experiencia académica, edad y género resultan significativas para la ocurrencia del evento. Por su parte, Osorio et al (2012) analizan tanto la ocurrencia de la deserción como de la graduación del estudiante, incluyendo en su análisis características individuales y académicas encuentran que las características académicas explican mejor la decisión de abandono (promedio y experiencia académica) y en el caso de la graduación, se observa una combinación: género, lugar de residencia, promedio y programa académico.

En este trabajo se busca establecer la probabilidad de que el *i - ésimo* estudiante abandone dado un conjunto de covariables en el *t - ésimo* momento, de manera que se pueda comprobar si existen diferencias

significativas entre estudiantes y determinar el efecto de las variables explicativas sobre la probabilidad de abandono a partir de la estimación de los parámetros $k=1, \dots, k_r$. Los modelos de supervivencia entonces permiten obtener la probabilidad de que el evento de interés ocurra dado que no ha ocurrido aun, así los coeficientes del modelo de supervivencia se interpretan como las tasas de riesgo de ocurrencia del evento. De esta manera, se tiene un modelo de dos estados que puede presentar un estudiante: permanece – abandona, la variable dependiente es aleatoria no negativa $T \in [0, +\infty)$ y denota el tiempo de duración hasta la ocurrencia del evento, sus funciones de distribución acumulada y de densidad de probabilidad están dadas por $F(t) = P(T < t)$ y $f(t) = P(T = t)$ respectivamente, con un valor específico de T . Así, la probabilidad de supervivencia o de que el estudiante experimente el evento de abandono en un tiempo igual o mayor que t se define por la función de supervivencia:

$$S(t) = 1 - F(t) = P(T \geq t) \quad (1)$$

De esta manera, la función de riesgo (o falla condicional) que expresa la probabilidad de ocurrencia del evento, condicionado a la duración hasta t está dada por:

$$h(t) = P(T = t | T \geq t) = f(t | T \geq t) = \frac{f(t)}{S(t)} \geq 0 \quad (2)$$

Donde $h(t)$ es la probabilidad de abandonar los estudios en el semestre t sujeto a la permanencia del estudiante hasta este semestre. La función de riesgo acumulada mide el nivel de acumulación de riesgo hasta t , es decir, mide el tiempo que transcurre hasta que ocurre el evento y está dada por la integral de $h(t)$:

$$H(t) = \int_0^t h(s) ds = \int_0^t f(s) | S(s) ds \quad (3)$$

De las ecuaciones (1), (2) y (3) se obtienen para el modelo las funciones de supervivencia, riesgo, riesgo acumulado, de densidad de probabilidad y de distribución acumulada:

$$S(t) = \exp\left(-\int_0^t h(s) ds\right) = \exp(-H(t)) \quad H(t) = \text{Ln}(S(t))$$

$$h(t) = -\frac{d \text{Ln}(S(t))}{dt} \quad f(t) = h(t)S(t) = -\frac{dS(t)}{dt}$$

$$F(t) = 1 - S(t) = 1 - \exp\left(-\int_0^t h(s) ds\right) \exp(-H(t))$$

El tiempo se toma como una variable de distribución discreta, para el i -ésimo estudiante se busca conocer el periodo académico en el cual ocurrió el evento de abandono o su contraparte, su estado de censura, si el estudiante permaneció activo. Incluyendo las covariables X_i y parámetros, se tiene una función de riesgo individual de la forma:

$$h(t|x_{ki}, \beta_k) = f(T = t | x_{ki}, \beta_k) | S(T \geq t | x_{ki}, \beta_k)$$

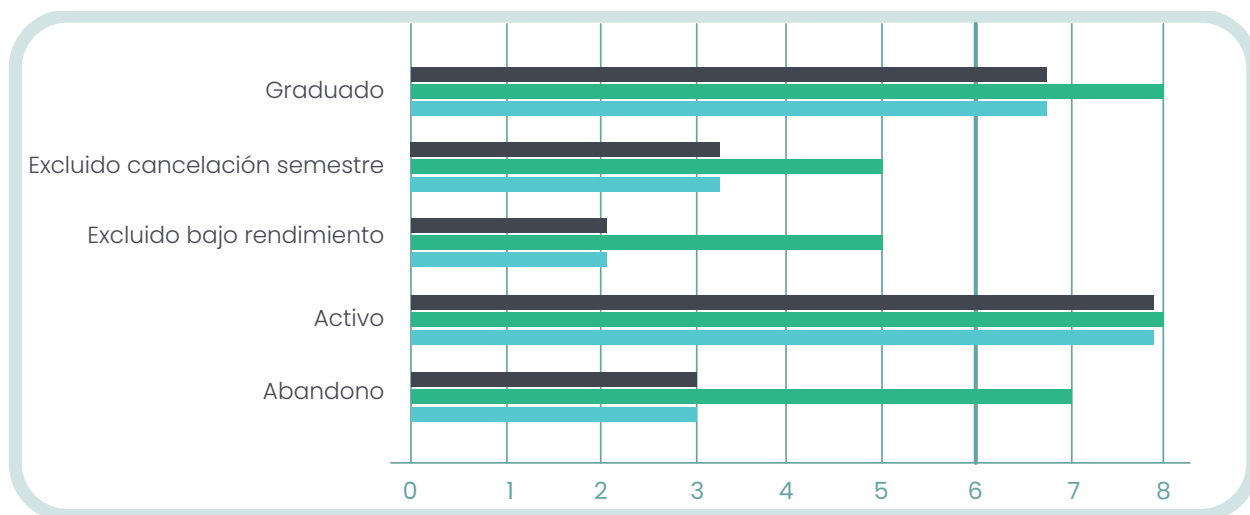
De esta manera, incluir el efecto de las covariables sobre la función de riesgo establece que la función de riesgo individual va a diferir en cada i teniendo en cuenta un factor de proporcionalidad con un efecto multiplicativo. Este tipo de modelo es conocido como el modelo de riesgo proporcional desarrollado por Cox en 1972 y tiene la ventaja de no requerir una especificación paramétrica a priori sobre el factor

de proporcionalidad. Considerando una variable de tiempo discreta (semestre) y el evento de interés (abandono), se tiene que en muchos casos no se conoce el momento exacto en el que el estudiante decide no volver y no formaliza su salida durante el semestre, por lo que se considera la duración como intrínsecamente discreta.

3. Resultados

El ejercicio de análisis de supervivencia se aplicó al programa Tecnología en Delineante de Arquitectura e Ingeniería, que tiene una duración de seis semestres, se toma para el análisis la cohorte 2015-2 teniendo en cuenta la variable tiempo de permanencia definida como el número de matrículas que realiza un estudiante desde el primer curso. El modelo sigue a cada estudiante hasta que se presenta su salida de la Institución, esta puede deberse a graduación, exclusión por bajo rendimiento académico, abandono formal (cancelación oficial) e informal (sin aviso); en el otro caso, el estudiante permanece activo durante toda la ventana de observación (2015-2 a 2019-1).

La cohorte 2015-2 del programa contaba con 123 estudiantes, entre los cuales el 67,5% (83) abandonó el programa y el 18,7% (23) se graduó. El tiempo promedio de permanencia de los estudiantes que salieron de la Institución por graduación fue superior al requerido para completar el ciclo de formación, con dos casos atípicos en los cuales los estudiantes culminaron con éxito el programa en cuatro semestres. La salida por bajo rendimiento tuvo un tiempo de duración promedio de dos semestres, mientras que el abandono voluntario formal e informal tuvo una duración promedio de tres semestres, lo cual evidencia que las tasas de abandono temprano en el programa son superiores al abandono tardío.



■ Duración mínima ■ Duración máxima ■ Duración promedio
Figura 1. Tiempo de duración por situación académica del estudiante.

El modelo estimado es de riesgo proporcional de Cox comparando heterogeneidad observada y no observada, estas hipótesis se contrastaron comprobando que el modelo estimado tiene problemas de variables omitidas (dado el bajo número de variables que se incluyeron). La variable dependiente o evento de interés es abandono (0 = no abandono y 1= abandono) y la variable permeancia define el tiempo de

duración, como variables independientes se incluyeron: participación de los estudiantes en el programa Quédate en Colmayor¹, edad, género y estrato socioeconómico.

Se contó con una muestra de 122 observaciones correspondientes a los estudiantes de la cohorte 2015-2 del programa, obteniendo una tasa de incidencia del evento de interés de 0.1544 donde el 25% del tiempo de supervivencia está en el segundo semestre y del 50% en el cuarto. Al examinar el tiempo de supervivencia por algunas variables de interés se encontró que este es mayor cuando los estudiantes se inscriben al programa Quédate en Colmayor, con un nivel de incidencia del efecto de interés más bajo. Por otra parte, se tiene que las mujeres tienen un tiempo de supervivencia mayor en comparación con los hombres, a mayor estrato socioeconómico mayor tiempo de permanencia. Además, la edad promedio de los estudiantes en este programa tecnológico es de 27 años.

Variable		Tiempo de riesgo	Tasa de incidencia	# estudiantes	Tiempo de supervivencia		
					25%	50%	75%
Total		531	0.1544256	122	2	4	
Quédate en Colmayor	No	123	0.3170732	42	1	2	4
	Sí	408	0.1053922	80	3	5	
Género	Femenino	253	0.12253922	52	2	5	
	Masculino	278	0.1834532	70	2	3	
Estrato socioeconómico	1	116	0.1724138	29	2	3	
	2	288	0.1458333	64	2	4	
	3	106	0.1603774	25	2	5	
	4	21	0.1428571	4	3	5	

Figura 2. Plano de incidencias e influencias.

Según los gráficos de supervivencia Kaplan – Meier, las tasas de supervivencia son mayores en las mujeres, los estudiantes que asisten al programa de Quédate en Colmayor, estudiantes entre 21 y 23 años y con abandono formal. En la mayoría de los casos el riesgo de abandono disminuye del tercer semestre en adelante (la línea se estabiliza en este momento).

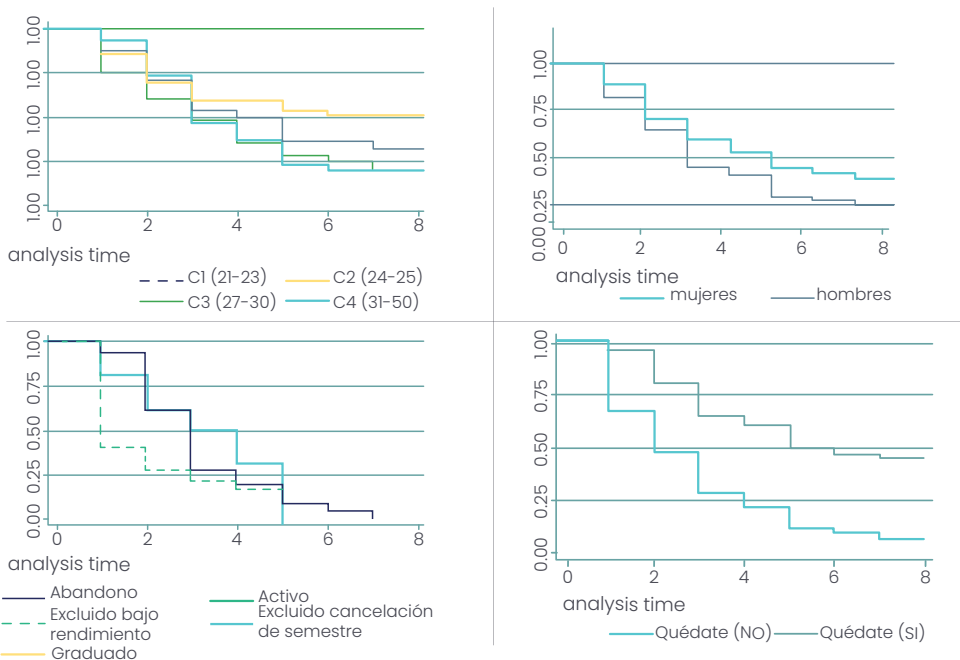


Figura 3. Estimación no paramétrica de Kaplan-Meier de la función de supervivencia.

¹ Quédate en Colmayor es el programa de enseñanza y aprendizaje complementario de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Su objetivo es “contribuir a la formación de un estudiante autónoma, pluralista y crítico, que se autogestiona para resolver adecuadamente sus dificultades académicas y potenciar su aprendizaje” a través de distintas estrategias como: asesorías académicas, nivelatorios, orientación psicopedagógica, entre otras.

Las variables significativas en el modelo fueron la participación en el programa Quédate en Colmayor, el género y la edad, evidenciando un riesgo de abandono de 0,26 veces más alto para quienes no asisten al programa y un riesgo de 1,61 veces más alto en el caso de los hombres. La función estimada en el modelo de Cox se puede comparar con el gráfico de Kaplan-Meier:

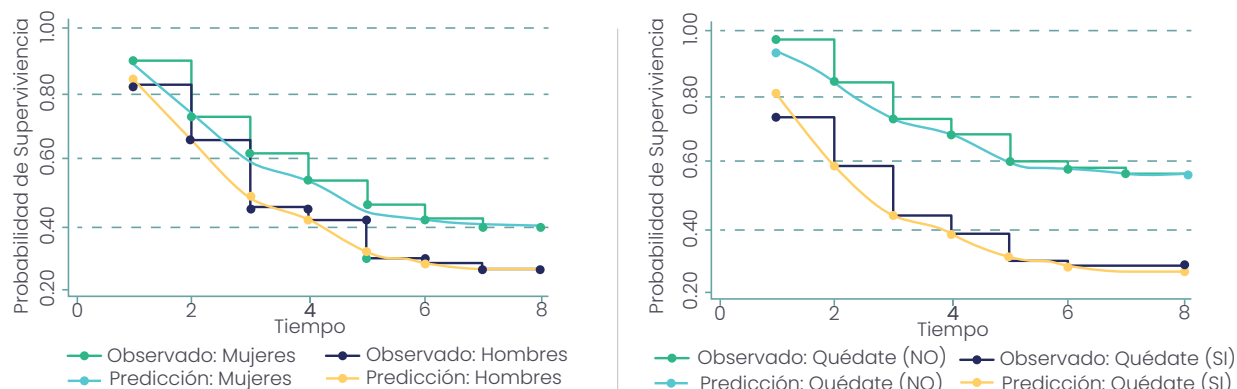


Figura 4. Función de supervivencia Kaplan-Meier y función estimada en el modelo de Cox.

4. Conclusiones

A partir del modelo de riesgos proporcionales de Cox es posible determinar que la supervivencia del estudiante en el programa Tecnología en Delineante de Arquitectura e Ingeniería de la Institución universitaria Colegio Mayor de Antioquia es mayor a la duración teórica del programa (seis semestres) hasta por dos semestres. Al examinar los tiempos de supervivencia de las variables de interés se observa que este tiempo es mayor cuando los estudiantes se inscriben al programa de Quédate en Colmayor, con un nivel de incidencia del efecto de interés más bajo, los estudiantes que asisten a este programa tienen menor probabilidad de abandono respecto a quienes no asisten. La inclusión como covariable de la asistencia al programa Quédate en Colmayor se ubica dentro del enfoque interactivo de Vincent Tinto, entendiendo que la ejecución del programa, así como su metodología dependen de la institución y de las estrategias que se emplean para favorecer la integración académica de los estudiantes.

El abandono estudiantil en el programa se da fundamentalmente en los primeros semestres, principalmente por bajo rendimiento y disminuye conforme se acerca el semestre seis (de graduación teórico). Cuando se analiza el estimador Kaplan-Meier de la función de supervivencia para las variables de interés, se observa que las mujeres tienen mayor tasa de supervivencia que los hombres, esto se corrobora con los resultados del modelo, que indican que hay mayor riesgo de abandonar siendo hombre, este riesgo se presenta principalmente en el abandono temprano, posteriormente el comportamiento es similar.

El resultado de este trabajo se proyecta como una línea base para realizar distintos análisis que permitan hacer un seguimiento riguroso al comportamiento de las distintas cohortes y programas institucionales. Estos estudios deben proyectarse con un análisis riguroso que incluya características individuales, académicas, económicas e institucionales con el fin de obtener resultados más completos y aproximados al comportamiento real del fenómeno del abandono y la permanencia en la Institución.

Bibliografía

- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Castaño, E. Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-35.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (SF). Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior SPADIES. Consultado en 2 de septiembre de 2021.
- Osorio, A., Bolancé, C. y Castillo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31-57.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 33-51.

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN EL ABANDONO TEMPRANO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Mario Guillermo Oloriz
moloriz@unlu.edu.ar

Juan Manuel Fernández
jmfernandez@unlu.edu.ar

Argentina, Universidad Nacional de Luján
Departamento de Ciencias Básicas

Resumen

El abandono temprano de los estudios superiores es uno de los principales indicadores que se utilizan para evaluar el desempeño de las instituciones de educación superior, tanto desde los aspectos ligados a la eficiencia como de las políticas de retención a las que afectan los recursos de que disponen.

Durante el año 2020, debido a la propagación de un nuevo coronavirus, el SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, se declaró una pandemia a nivel mundial que obligó utilizar la modalidad remota para continuar con los procesos educativos.

En la República Argentina, el subsistema universitario de gestión pública posibilita el acceso a la educación superior sin ningún tipo de aranceles y con diversidad de sistemas de ingreso que propenden a no restringir el acceso a este nivel educativo.

La Universidad Nacional de Luján (UNLu), es una de las universidades públicas de Argentina, se llevó a cabo un estudio de once cohortes, entre los años 2000 y 2010, en el que se calculó que la tasa de abandono temprano fue, en promedio, del 46,7%. Durante los últimos años, distintas políticas y programas que se orientaron, principalmente, a quienes se encuentran cursando el primer año de las carreras de grado y pregrado lograron producir una disminución de esta tasa, y por consiguiente mejorar la retención en el primer año de estudios, llegando al 42,71% de la matrícula en el año 2019.

Ante la imposibilidad de continuar con la modalidad presencial, debido a la situación de pandemia, durante el año 2020 y buena parte del 2021, se estudió cual fue el efecto que produjo en el abandono temprano de la cohorte 2020 dado que se tuvieron que utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para sostener el proceso educativo.

Al mismo tiempo, se aplicó una encuesta a los ingresantes de dicha cohorte que abandonaron los estudios durante el 2020 para identificar se el cambio en la modalidad educativa fue la causa que los llevó a tomar la decisión de no volver a cursar materias al año siguiente.

Se observó un crecimiento del 15,85% de la Tasa de Abandono Temprano, respecto del valor calculado para el año 2019 retrocediendo respecto de la mejora que se había logrado entre los años 2014 a 2019.

Al indagar en quienes abandonaron respecto de la relación entre la falta de presencialidad y la decisión de interrumpir los estudios, la mayoría de quienes contestaron la encuesta, cercano al 80%, atribuyen totalmente o en parte a la modalidad de cursado remota la decisión de abandonar de manera temprana. También se pudo relevar que el 15,9% de quienes abandonaron no tuvo acceso a dispositivos tecnológicos para poder continuar cursando y el 12% no pudo disponer de conexión a internet.

Si bien los resultados de esta encuesta son aún preliminares, dado que a la fecha contestó la misma el 13% de los abandonantes de la cohorte 2020, los resultados que se obtienen de la misma permiten identificar las principales limitaciones con que se encontraron los estudiantes al pasar de la modalidad presencial a la modalidad remota. Auspiciosamente, más del 42% manifiestan intención de retomar los estudios superiores cuando se vuelva a la modalidad presencial.

Descriptorios o Palabras Clave

Abandono Temprano, Modalidad Educativa, Pandemia.

1. Introducción

Las altas tasas de abandono de los estudios superiores han llevado a que se desarrollen numerosos estudios tendientes a identificar las causas que provocan que quienes accedieron a la educación superior, independientemente de los procesos de ingreso que se apliquen en cada nación, interrumpan su proceso formativo. Particularmente en la República Argentina, más allá de la facilidad que existe para el acceso a la educación superior debido a su gratuidad e ingreso irrestricto en las instituciones de gestión pública, un estudio realizado con información al año 2000 muestra que, independientemente de la situación socioeconómica, el 14,2% de quienes accedieron a la educación superior habían decidido abandonar los estudios al año siguiente al haber ingresado. (García de Fanelli, 2019, p.4).

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu) un estudio efectuado en el año 2016, sobre once cohortes entre los años 2000 a 2010, concluye que la institución tuvo una tasa de abandono del 71,3% de la matrícula de dichas cohortes y un abandono temprano, el que se produce durante los primeros dos años de estudio, del 46,7%. (Oloriz, Fernández, 2016, p.11)

Si bien esta institución no aplica ningún mecanismo de restricción al ingreso, ya sean cursos de aprestamiento, nivelación o evaluaciones de carácter selectivo, las altas tasas de abandono, y fundamentalmente el abandono temprano, llevaron a la implementación de políticas para mejorar la retención y desempeño académico de los estudiantes, principalmente durante los primeros años de la carrera. (Oloriz, Librandi y Fernández, 2016; Oloriz y Fernández, 2017).

Este problema del abandono temprano también se manifiesta en otras instituciones de nivel superior de Argentina, como es el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, donde el 20% de quienes acceden al Ciclo de Formación Básica Común, el cual es un prerrequisito para luego acceder a las carreras de la Facultad de las Ciencias Económicas, no aparecen como reinscriptos a los dos años de su matriculación. (Zandomeni et.al, 2016, p.7).

En la mayoría de los estudios, se categoriza al abandono temprano como el que se produce durante los primeros 2 a 4 semestres de la carrera. En algunos casos que se consideraron los primeros 3 semestres, como en la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC, en Guatemala, se estimaron tasas del 33% de abandono temprano (Rios, Peña y Aguilar, 2016, p.2), o considerando los primeros 2 semestres, como en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, calcularon tasas del 36% para la cohorte 2010 respecto de la reinscripción en el 2011. (Ambroggio, Coria y Saino, 2016, p.4).

Si bien las tasas son muy inferiores, en la Universidad de los Andes en Colombia, en un estudio en el cual se cuantifica el abandono por semestre para un conjunto de cohortes la incidencia del abandono temprano se destaca al acumular el 12,5% durante los primeros 3 semestres respecto de las tasas de los semestres siguientes. (Ochoa y Gomez-Sarmiento, 2017).

Debido a la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, durante el año 2020 todos los niveles del Sistema de Educación Nacional, y particularmente el nivel superior, debieron aplicar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mediar la interrelación entre docentes y estudiantes y entre miembros de la comunidad educativa para sostener el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación, extensión y transferencia así como las de gestión institucional y gobierno.

El impacto en términos del número de estudiantes de educación a distancia que había en Argentina hasta la llegada de la pandemia, fue estimado por el Dr. Augusto Pérez Lindo, cuando plantea:

“Pero con la suspensión de cursos presenciales provocado por la Pandemia Coronavirus a partir de marzo 2020 todas las universidades recurrieron a los cursos virtuales para poder continuar la enseñanza. Hasta fines de 2019 podíamos estimar el número de usuarios de la Educación a Distancia en cerca de 200.000. Pero hacia mediados de 2020, de manera formal o informal, se generalizó el uso de las TIC para mantener activa las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo que podemos estimar en cerca de 2 millones el número de usuarios de educación a distancia en las universidades argentinas hacia mediados de 2020.” (2020, p.165).

Más allá que la mayoría de las instituciones universitarias contaban con plataformas educativas o Sistemas de Educación a Distancia, de manera premonitoria, distintos autores afirmaron que los efectos de la pandemia por SARS-CoV-2 sobre los sistemas educativos, debían ser catalogados como la “afectación del derecho a la educación”. (Ruiz, 2020).

Ante esta necesidad de pasar de la educación presencial a la modalidad remota, para mantener el servicio educativo, y dados los elevados índices de abandono temprano que se declaran en la mayoría de instituciones de educación superior, fundamentalmente en América Latina, se implementó un estudio exploratorio, de tipo cuantitativo y cualitativo, para calcular el abandono temprano para la cohorte 2020 en la UNLu. Se partió de la premisa que es el grupo de estudiantes que mayor impacto habrían sufrido por el cambio de modalidad dado que se matricularon en un contexto de presencialidad y tuvieron que pasar, a la semana de iniciado el primer cuatrimestre de estudio, a la modalidad remota.

Se identificó a quienes no volvieron a reinscribirse en el primer cuatrimestre del año 2021 y se los convocó a contestar una breve encuesta para indagar respecto de los motivos que los llevaron a abandonar los estudios y la incidencia o no de la pandemia por COVID-19 en esa decisión.

2. Resultados

La UNLu es una institución de derecho público, creada por Ley nº 20.031 del Congreso de la Nación Argentina, que se encuentra ubicada en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires. Por ser una Universidad Nacional de gestión pública, no impone a sus estudiantes de carreras de grado o pregrado ningún tipo de arancel o tasa. La gratuidad de los estudios de grado se encuentra garantizada por el Estatuto Universitario al establecer en su artículo 18º que “Todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Luján tienen derecho a que se les brinde la enseñanza de grado garantizándoseles los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional”. (UNLu, 2000).

Como se ha señalado, el problema del abandono temprano se viene estudiando desde hace más de dos décadas y se implementaron programas de tutorías y becas, tanto nacionales como de la propia universidad, para mejorar la retención, principalmente, durante el primer año de ingreso. (Oloriz, Fernández y Amado, 2014) (Ferrero y Oloriz, 2015).

Se calculó la tasa de abandono temprano para las cohortes 2014 a 2020 para observar cual fue el impacto de haber pasado a la modalidad remota durante el último año. Se utilizó como fuente de información los anuarios estadísticos que publica la UNLu, tanto por carrera como de carácter institucional¹, aplicando luego las categorías ya identificadas que permiten considerar solamente a quienes comenzaron a cursar estudios universitarios. (Oloriz y Fernández, 2017)

De quienes se matricularon como ingresantes de cada cohorte, se detrajeron tanto a aquellas personas que no completaron la documentación en los plazos institucionales establecidos, “Abandono sin Actividad Académica”, como a quienes solicitaron cursado simultaneo de otra carrera. En esta última categoría, se encuentran estudiantes de cohortes anteriores que comenzaron a cursar una nueva carrera durante el año 2020 pero que ya eran estudiantes de la propia institución.

Para la cohorte 2020, dado el momento en que se llevó a cabo este estudio, se consideró como abandono temprano el que se produjo durante los tres primeros cuatrimestres de la carrera, a diferencia de lo que

¹ Accesibles en www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar

se considera en los anuarios estadísticos, que son los primeros cuatro cuatrimestres. Esta decisión debió tomarse en función de fecha en que se realizó este estudio, antes del inicio del segundo cuatrimestre de 2021.

Tabla 1. Abandono Temprano Cohortes 2014-2020.

Cohorte	INGRESANTE	INSCRIPTO 2º AÑO	Tasa Abandono Temprano	Evolución
2014	4525	2351	48,04%	----
2015	4841	2533	47,68%	-0,77%
2016	5011	2596	48,19%	1,09%
2017	5643	3059	45,79%	-4,99%
2018	5620	3128	44,34%	-3,17%
2019	6619	3792	42,71%	-3,68%
2020	7124	3599	49,48%	15,85%

Fuente: Elaborado con información de los Anuarios Estadísticos UNLu.

La Tabla 1 muestra un crecimiento continuo de la matrícula desde el año 2014 a 2020, con un leve estancamiento en el año 2018. Para el análisis de esta información no puede dejarse de lado que en el momento en que se efectuó la inscripción a la universidad para la cohorte 2020, no se suponía que los cursos se tendrían que desarrollar de manera remota.

La cantidad de inscriptos al inicio del segundo año de estudios, permite cuantificar el abandono temprano que se estaría conformando por quienes se matricularon al inicio de la cohorte y no se reinscribieron al año siguiente. La Tasa de Abandono Temprano se calcula como el cociente entre la diferencia entre matrícula y los reinscriptos al año siguiente respecto de la matrícula de la cohorte. Se puede observar que de una tasa del 48,04% en el año 2014, la misma comenzó a descender hasta el 42,71% para el año 2019. Auspiciosamente, la tasa se pudo disminuir desde el año 2017 a razón de un 3,5%, en promedio, por año. Esta disminución podría atribuirse a distintas políticas para la mejora de la retención durante el primer año que se aplicaron tanto desde los planes de mejora por carrera como los programas de becas institucionales y nacionales. (Oloriz, Fernández y Amado, 2014)

Sin embargo, para la cohorte 2020 la Tasa de Abandono Temprano alcanza llega 49,48% de la matrícula perdiéndose la mejora que se había logrado durante los últimos cinco años y convirtiéndose en la mayor tasa del período. Con relación a la tasa de la cohorte 2019, en el año 2020 se produce un crecimiento de casi el 16% de la Tasa de Abandono temprano, respecto de la calculada para el año anterior.

Se representaron gráficamente las series de Ingresantes, Reinscriptos al 2º año y Tasa de Abandono para el período 2014-2020 para observar el impacto de la pandemia en el crecimiento del Abandono Temprano para la cohorte 2020.

La Figura 1 permite apreciar la baja que la UNLu venía logrando, de manera sostenida, de la tasa de abandono temprano durante los años 2017 a 2019 manteniendo la tendencia creciente de la cantidad de ingresantes por cohorte. Resulta impactante ver los resultados de la cohorte 2020 luego del primer año de estudio.



Figura 1. Ingresantes, Inscriptos 2º año y Tasa Abandono Temprano - Cohortes 2014 - 2020.

Dado el crecimiento de la tasa de abandono temprano observado para la cohorte 2020, y en función de la situación extraordinaria que produjo la pandemia por COVID-19 al tener que cambiar la modalidad presencial por modalidad remota, se elaboró un instrumento para encuestar a quienes abandonaron durante el primer año de estudio e identificar si podía atribuirse el abandono a esta situación particular de cambio de modalidad educativa.

Se hizo llegar una encuesta electrónica a los 3.525 ingresantes de la cohorte 2020 que no se inscribieron para cursar durante el primer cuatrimestre de 2021, para indagar respecto de los motivos que los llevaron a abandonar los estudios superiores y si piensan retomarlos cuando se vuelva a la modalidad presencial. Al momento de elaborar este artículo, habían respondido 462 estudiantes lo que representa algo más del 13% de quienes abandonaron la cohorte 2020. El acceso a la encuesta se hizo llegar al mismo correo electrónico que utilizaron durante el año 2020 para acceder al Sistema WEB de la UNLu.

Los primeros resultados muestran que el 53,4% señala que la imposibilidad de cursado presencial durante el 2020 fue determinante para abandonar los estudios superiores, mientras que el 26% indica que el cambio de modalidad influyó solo en parte en su decisión de abandonar. Solo el 20,6% respondió que el cambio a la modalidad remota no influyó en su decisión de abandonar.

Luego de esta primera pregunta, se dividió la encuesta según la decisión estuviera o no ligada al cambio de modalidad. De quienes atribuyeron total o parcialmente a la modalidad remota su decisión de abandono, el 16,3% declara no haber tenido acceso a ningún dispositivo tecnológico para poder sostenerse en el proceso educativo. Los restantes, mayoritariamente utilizaron un celular personal, el 35,4%, dispuso de una computadora personal el 21,5% y el 20,7% de una computadora compartida con su entorno familiar. El 18,8% pudo seguir cursando con un celular, pero con limitaciones respecto de la conexión a internet dado que utilizaron paquetes de datos prepagos.

Respecto de las condiciones de conectividad, el 52,6% tuvo acceso a internet domiciliario, el 20,5% lo hizo desde el celular cuando dispuso de dinero para cargar paquetes de datos y el 14,8% desde el celular pero sin limitaciones de crédito. El 12,1% no dispuso de conexión a internet durante el 2020.

Finalmente, se solicitó elijan el factor que entienden más influyo para la decisión de abandono debido al cambio de modalidad y el 26% lo atribuye a la falta de dispositivos tecnológicos, el 24,2% por falta de un lugar adecuado para cursar en su domicilio y el 20,6% por limitaciones o falta de conectividad. Un 15,6% de quienes integran este grupo señala problemas con la modalidad remota de cursado que incidieron en la decisión de abandonar los estudios, como ser la organización de actividades o la metodología adoptada por el docente.

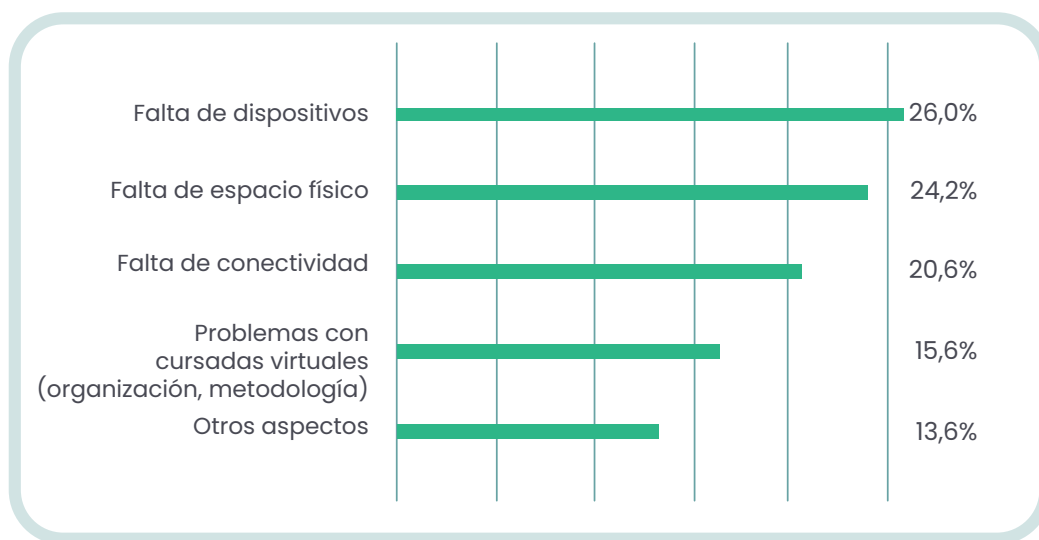


Figura 2. Factores Relativos a la Pandemia que influyeron en el Abandono Temprano - Cohorte 2020.

Del grupo que no atribuyó al cambio de modalidad de cursado la decisión de abandonar los estudios, el 23,2% indica que lo que motivó la decisión fue el cambio de sus condiciones laborales, el 18,9% señala que la carrera eligió no era lo que esperaba y un 6,3% que tuvo que empezar a trabajar debido a la situación económica provocada por la pandemia.

Finalmente, el 42,6% declara que retomará los estudios superiores cuando se vuelva a la modalidad presencial y el 36,8% que tal vez continuará estudiando cuando vuelva la presencialidad. Los restantes informan que no retomará los estudios universitarios.

3. Conclusiones

Tal como lo plantean Javier Moretin-Encina y Belén Ballesteros Velazquez, la disminución del abandono temprano de la educación es uno de los principales objetivos que se están fijando tanto las instituciones educativas como las naciones debido a que se lo considera el indicador básico para la evaluación de las políticas de retención. (2020).

Los principales factores que se asocian al abandono temprano de los estudios superiores se relacionan con: “conocimientos previos insuficientes, dificultades con hábitos y técnicas de estudio, dificultades en procesos lecto-escriturales, frustración por bajo rendimiento académico, ansiedad relacionada con exigencia académica, dificultades en la relación docente- estudiante, dificultades en procesos de inclusión, carencias económicas, embarazos, dudas en la elección de la carrera.” (Montoya, 2016, p.5).

La mayor parte de estos factores, se habrían convertido en “excluyentes” ante la necesidad de pasar de la educación presencial a la modalidad remota debido a la pandemia por COVID-19 que atraviesa la humanidad desde el año 2020. Ante este escenario y dado que se pudo garantizar la continuidad de los procesos educativos en la República Argentina, se evaluó cual fue el impacto del cambio de modalidad en la tasa de abandono temprano en la Universidad Nacional de Luján.

Se observó un crecimiento notorio de la Tasa de Abandono Temprano para la cohorte 2020, de casi el 16% respecto de la tasa del año 2019. Las políticas que se aplicaron en esta institución durante los últimos años produjeron una disminución sostenida del abandono temprano hasta el año 2019, pasando de una tasa del 48% en el 2014 al 42,7% en el 2019.

Consultando a los ingresantes de la cohorte 2020 que abandonaron los estudios antes del primer cuatrimestre de 2021, casi el 80% de quienes respondieron la encuesta a la fecha atribuye totalmente o en parte su decisión de abandonar al cambio de modalidad educativa, producto de la imposibilidad de cursado presencial.

Dentro del mismo grupo, más del 50% se mantuvo en el proceso educativo utilizando un celular como herramienta tecnológica mientras que el 16,3% no tuvo acceso a ningún dispositivo electrónico. Respecto de la conectividad, sin dejar de considerar que la zona geográfica en la que se encuentran las Sedes de la UNLu suele tener más de un proveedor de internet y buena cobertura de antenas de telefonía digital, solo el 12% declara no haber tenido acceso a internet mientras que algo más del 35% se conectó usando el paquete de datos del teléfono celular.

Finalmente, y de manera auspiciosa, el 42,5% de quienes abandonaron y llegaron a contestar la encuesta declara que retomará los estudios superiores cuando se vuelva a la modalidad presencial, mientras que el 36,7% manifiesta que tal vez los retomarán cuando se pueda acceder a las instalaciones universitarias. Claramente, las redes de contención y el arraigo que produce la vida universitaria no pudieron reproducirse en el contexto de comunicación remota al cual se tuvo que recurrir sin ningún tipo de planificación previa.

Bibliografía

- Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2016). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892>
- Ferrero, E., & Oloriz, M. (2016). Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la enseñanza de matemática introductoria en la educación superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1166>
- García de Fanelli, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2005>
- Montoya Gutiérrez, G. (2016). Estudio Factores Asociados al Abandono Temprano de la Educación Superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1055>
- Morentin-Encina, J., & Velázquez, B. B. (2020). Tanto por cierto: análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. So much for certain: analysis of the measure of early leaving from education and training. *Revista de Educación*, 389, 143-176.
- OCHOA, A., & GÓMEZ-SARMIENTO, J. (2017). Abandono Según Semestre del Estudiante: Causas e Impacto Económico en la Universidad de los Andes. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1610>
- Oloriz, M., Fernandez, J., & Amado, M. (2014). Comparación Entre El Programa De Becas Estudiantiles De La Universidad Nacional De Luján Y Los Programas De Becas Nacionales. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1727>
- Oloriz, M., & Fernández, J. (2016). 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. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/864>
- Oloriz, M., Librandi, A., & Fernández, J. (2016). El Abandono de los Ingresantes en Situación de Discapacidad en la Universidad Nacional de Luján. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1314>
- Oloriz, M., & Fernández, J. (2017). Categorización de los tipos de abandono en la educación superior. el caso de la universidad nacional de LUJÁN. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1665>
- Pérez Lindo, A. (2020). Prospectiva de la Universidad argentina 2030. *Revista Argentina de Educación Superior*, (21), 160-175.
- Ríos Guzmán, R., Peña, R., & Aguilar, M. (2016). Factores Predisponentes de Abandono en Estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1042>

UNLu. (2000). Estatuto de la Universidad Nacional de Luján. Accesible en: <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=4416>

Zandomeni, N., Canale, S., Nessier, A., Pagura, F., & Pacífico, A. (2016). Abandono en los estudios universitarios: el caso de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/874>

IMPACTO DEL PROGRAMA PACE EN LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO COHORTE 2020 EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Cristian Herrera
cristian.herrera.valdes@gmail.com

Alejandra Pinto
apinto@ubiobio.cl

Alexandra Scheinost
ascheinost@ubiobio.cl

Rafael Acosta
racosta@ubiobio.cl

Chile, Universidad del Bío-Bío

Resumen

El programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, tiene por objetivo permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en III y IV medio, provenientes de contextos vulnerables, mediante acciones de preparación, apoyo permanente y garantía de cupos adicionales a la

oferta de matrícula de las Instituciones de Educación Superior (IES) participantes del Programa (Ministerio de educación, 2021). La Universidad del Bío-Bío (UBB) está adscrita a la iniciativa ministerial desde 2015, iniciando acciones de acompañamiento para evitar la deserción universitaria desde el 2017.

La estrategia de acompañamiento para la educación superior (AES) se realiza una vez que el estudiante ha ingresado a una IES en convenio con el programa y durante su primer y segundo año académico. Su objetivo y resultado esperado es lograr el éxito académico y personal de las/os estudiantes del programa PACE y con ello contribuir con su permanencia en la educación superior. Para ello, se han implementado equipos de acompañamiento académico y psicoeducativo, así como un sistema de seguimiento y monitoreo de los/as estudiantes PACE. Para evaluar el acompañamiento efectivo, se comparó tasa de retención, tasa de aprobación y promedio de calificaciones de estudiantes de primer año de la UBB por ingreso regular a la educación superior versus estudiantes por ingreso PACE, que han requerido acompañamiento académico y/o psicoeducativo (En las cohortes 2019 y 2020). Se observó que las estrategias de cobertura implementadas por el equipo AES, tanto durante el año 2019 como en el año 2020 influyeron positivamente en los indicadores de permanencia, la tasa de aprobación y el promedio de calificaciones de los y las estudiantes pertenecientes al programa PACE.

Palabras Clave

PACE, Acompañamiento académico, Acompañamiento psicoeducativo, Impacto

1. Introducción

La masificación de la educación superior chilena de los últimos 20 años, dentro de un contexto de alta privatización, no ha redundado en mayores niveles de equidad educativa, especialmente si se toma en cuenta que solo el 3,4 % de las personas del primer quintil de ingreso per cápita (el 20 % de menores recursos) culmina la educación superior (Fondo de investigación y desarrollo en educación [CASEN], 2013). Igualmente, el 64,4 % de quienes ingresan a la educación superior en Chile es primera generación en este nivel formativo; sin embargo, su egreso no está garantizado al presentar un mayor riesgo de deserción que estudiantado heredero de este nivel, con casi tres veces más posibilidad de desertar (Carvajal y Cervantes, 2018). Los aumentos en cobertura vinieron acompañados por bajas tasas de permanencia, así se puede observar en las estadísticas de deserción oficiales a nivel nacional.

La deserción universitaria, entendida como el abandono de un programa de estudios antes de obtener un título o grado académico, considerando un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación (Himmel, 2002), se ha transformado en un tema relevante de discusión entre las instituciones de educación superior y las autoridades a nivel país, debido al alto costo que significa en materia de política pública. (González y Uribe, 2002). Estimaron que el costo de la deserción en Chile corresponde a un 23,5% del gasto que realiza el Estado en educación superior. Por lo tanto, se podría entender la deserción como una ineficiencia del sistema educacional, ya que, ni el Estado ni privados lograrían recuperar la inversión efectuada en aquellos estudiantes que desertan del sistema, todo esto, sin considerar el impacto en la equidad del sistema de educación superior (OCDE, 2014). Según el informe de Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (Mineduc, 2019) Este fenómeno alcanzó un 27,6 % para la cohorte 2016, cuyas consecuencias se hacen sentir en la reproducción de la pobreza o en la frustración profesional.

El factor transversal de deserción a nivel nacional corresponde al rendimiento académico (Gallegos et al, 2018), sumado a que en el primer año de carrera aparecen otros factores, tales como, la región de procedencia, edad, y decisiones vocacionales. A partir de estos resultados se pueden diseñar mejores políticas de retención estudiantil.

El componente AES del programa PACE de la UBB tributa directamente a los factores que menciona Gallegos, trabajando con un equipo psicoeducativo compuesto por psicólogas y psicólogos y un equipo académico en las áreas de física, matemática, inglés y biología, cuyas acciones durante el año 2020, debido a la emergencia sanitaria mundial, se realizaron virtualmente, canalizado en encuentros online complementados con herramientas de tecnologías de información (TIC), y posteriormente, con tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), otorgando un acceso completo, universal e integral sobre los tópicos en asignaturas críticas de primer año.

2. Estrategias de Retención

El modelo de acompañamiento AES, se crea en concordancia con gestión operativa como marco de acción del programa, cuyo propósito es la formación integral de estudiantes que ingresan a la UBB mientras cursan su primer y segundo año académico, así continuar el seguimiento e intervención de estudiantes que recibieron acompañamiento PACE durante su educación media.

La planificación de estrategias se basa en considerar que el acompañamiento pedagógico es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado, apoya y ofrece asesoramiento permanente a estudiantes, en temas relevantes a su formación (Gómez, 2012).

2.1. Estrategia de Acompañamiento y seguimiento para primer año. Acompañamiento académico y psicoeducativo virtual: Mecanismo sincrónico

Modalidad de monitoreo que contribuye a prevenir la deserción, potenciar el éxito y fomentar la autoeficacia académica, garantizando un espacio amable de aprendizaje y cuya participación de las y los estudiantes es de carácter voluntario. Según Vélez & López (2004) esto se realiza favoreciendo procesos de mejora mediante asesoramiento académico; esta estrategia busca reducir las bajas académicas que están regidas en el reglamento académico del estudiante.

Dado la paralización de funciones presenciales, a causa del acontecer sanitario mundial, se trabajó en la virtualización de acciones con el objetivo de llegar a más estudiantes. Además de estrategias de acompañamiento que se realizaron por plataformas de video llamadas (Meet, Zoom y otras) que permiten que los acompañamientos sean en tiempo real (sincrónico). Plataformas, que de ser requerido permitirán grabar el desarrollo de las Mentorías o Tutorías para su posterior reproducción asincrónica, es decir, suscitar que las/os estudiantes que participen puedan repasar conocimientos, además de llegar a más estudiantes con la divulgación de lo realizado.

Estos espacios son instancias donde las/os estudiantes puedan realizar consultas que les lleven a una mejor adaptación universitaria y favorecer su rendimiento académico, esto es abordado en distintas modalidades dependiendo del área, ya sea académica o psicoeducativa.

2.1.1. Estrategia de equipo Acompañamiento Académico

Mentoría: Instancia utilizada por el equipo de acompañamiento académico, que implica el proceso de ayudar al aprendizaje con distintos modelos de desarrollo, se ejecuta de forma flexible y se acomoda a cada estudiante de acuerdo con su personalidad, intereses, conocimientos, capacidades, nivel de dificultades y avances (Balseiro et al,2020), por lo tanto, se considera a la mentoría como una estrategia, donde una persona experimentada o especialista en el tema (Profesionales del equipo Acompañamiento Académico y/o Tutor Académicos PACE) apoye en los procesos formativos de su desarrollo académico, entregando herramientas de aprendizaje, confianza y conocimiento.

Tutoría Autónoma: Instancia que proporciona al estudiante herramientas de aprendizaje y ayuda necesaria para que cubran con éxito las metas académicas, personales y profesionales de forma grupal. Esta acción pedagógica favorece situaciones de aprendizaje que apunta al modelo educativo universitario ayudando al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera individual y grupal. El profesional académico actúa como guía en el proceso de desarrollo académico del estudiante, sin embargo, Según Balseiro et al (2012) la comprensión de cómo ejerce su función tutorial varía en las demandas académicas que tienen los estudiantes, según su disciplina académica).

Talleres Académicos AES: El primer paso para asegurar que las/os estudiantes tengan éxito en el aprendizaje de estrategias, es convertir lo implícito en explícito. El segundo paso necesario es realizar una planificación conforme a un modelo educativo según Faúndez, Rojas, Pinto & Astudillo (2015), en este caso, sería el modelo educativo UBB. La estrategia de implementación de talleres educativos didácticos, busca por medio de competencias genéricas integrar en las/os estudiantes nuevos aprendizajes, así como un componente asociado al reforzamiento práctico de conceptos junto al aprendizaje de nuevas herramientas y técnicas TIC como TAC, permitiendo una conexión entre conceptos y el mundo real, que con frecuencia los estudiantes poco observan López & Tamayo (2012).

Talleres de herramientas virtuales: Tienen por objetivo fomentar el buen uso de programas digitales (en su mayoría gratuitos u online) que podrían aportar al proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Se aborda desde el uso de Gmail hasta el uso de plataformas académicas, lo que en términos generales, no sólo fortalece y pone en práctica los conocimientos de la/os estudiantes, sino que además entregan herramientas útiles para el futuro desarrollo profesional.

2.1.2. Estrategia de equipo de Acompañamiento psicoeducativo

Mentoría: La estrategia del mentoring "es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos" (Anglés, 2005). Desde el Equipo Psicoeducativo las mentorías son enfocadas a trabajar competencias socioemocionales con grupos de estudiantes por carrera, los cuales solicitan esta instancia y/o son trabajadas en colaboración con otras unidades de la Universidad del Bío-Bío como el Programa Tutores.

Consejería: Espacio para que el/la profesional AES escuche de forma activa al estudiante que solicita atención por diferentes temáticas, como dificultades socio afectivas, motivación y orientación vocacional, brindando información amplia y veráz, considerando las necesidades y particularidades de el/la estudiante (MINSAL, 2011), fomentando la valoración de la diversidad y el desarrollo personal de el/la consultante.

Asesoría: Instancia donde se busca informar y orientar respecto a la necesidad emergente del estudiante, para una toma de decisión más informada y acertada. Se realiza mediante videollamadas y/o canales como el correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales. Si bien la asesoría suele contemplar menos sesiones ya que su carácter es netamente informativo, se prioriza siempre los medios de comunicación que sean más accesibles para él o la estudiante.

2.2. Acompañamiento Académico y psicoeducativo por medio de Plataformas virtuales: Mecanismo asincrónico

Las Plataformas Virtuales utilizadas durante este año 2020 para llegar al estudiante PACE son aquellas que pudieran ser abiertas a la comunidad estudiantil UBB, se crean tres medios:

2.2.1. Moodle - UBB

El curso de Acompañamiento Académico PACE contiene información de relevancia vinculada con contenidos específicos de asignaturas que se consideran claves para los estudiantes. Algunos de los materiales fueron otorgados por académicos de la universidad (específicamente apuntes, pautas de guías y/o certámenes). El curso de Acompañamiento Psicoeducativo, funciona como un repositorio de información de utilidad para ellos y ellas, relacionada con las temáticas que como equipo se abarcan.

2.2.2. Videotecas - Padlet: Herramienta virtual de aprendizaje para la comunidad estudiantil de las que se han creado

- Padlet de Videos Académicos: Repositorios de videos organizados por asignatura y que funcionan como un "tutorial" para las/os estudiantes, podrán encontrar apoyo audiovisual para la resolución de sus ejercicios y la incorporación de contenidos.
- Padlet de Torpedoteca Académica: Repositorio de imágenes con resúmenes, fórmulas y esquemas de las asignaturas críticas.
- Padlet psicoeducativo: Espacio virtual donde se puede encontrar información, imágenes y videos relacionada con: Habilidades cognitivas; memoria, atención y concentración. Habilidades socio-emocionales; Comunicación, ansiedad, emociones, relajación. Orientación respecto a trámites universitarios, motivación, vocación y organización del tiempo, entre otros.

2.2.3. Uso de Redes Sociales

Con el objetivo de entregar herramientas a las/os estudiantes para el afrontamiento de la situación de pandemia, los profesionales del Equipo Psicoeducativo realizaron "transmisiones en vivo" mediante la red social Instagram PACE UBB, con una duración estimada de 1 hora cada una, las temáticas abordadas fueron "Mindfulness: Atención Plena Para Una Vida Plena", "Estilos y Estrategias de Afrontamiento de Estrés" y "Telestudio y Autocuidado en Tiempos de Cuarentena".

Además, para contactar de manera más efectiva y entregar información relacionada con el programa a estudiantes PACE cohorte 2020, el Equipo Psicoeducativo creó una cuenta en la red social FACEBOOK

para canalizar inquietudes de las y los estudiantes y brindarles la posibilidad de asistencia mediante videollamadas sin consumo de datos móviles.

3. Resultados

La ejecución de las distintas estrategias basadas en la modalidad virtual, llevó a que los indicadores de las/os estudiantes que ingresan a la educación superior a la UBB ingreso regular versus estudiantes de ingreso PACE sean los siguientes.

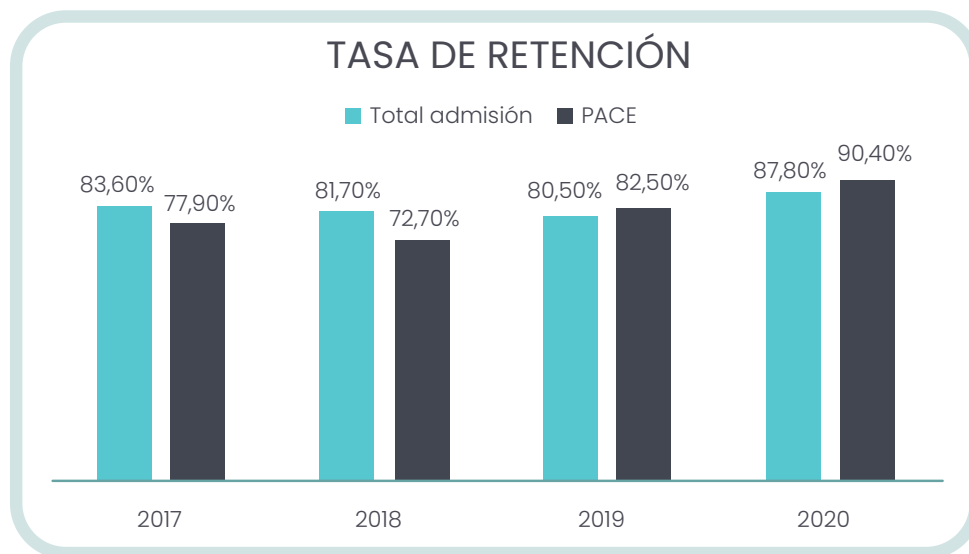


Figura 1. Tasa de Retención estudiantes cohortes de 2017 a 2020.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que para estudiantes de ingreso regular cohorte 2019 la tasa de retención es de 80,5% y para estudiantes PACE es 82,5%, se observa un alza en el indicador para la cohorte 2020, por ingreso regular a un 87,8% y para estudiantes PACE a un 90,4%. Evidenciando un incremento de un 7,9% en la tasa de retención en la educación superior de las/os estudiantes de ingreso PACE, superando al estudiante de ingreso regular que obtuvo un 7,3%.

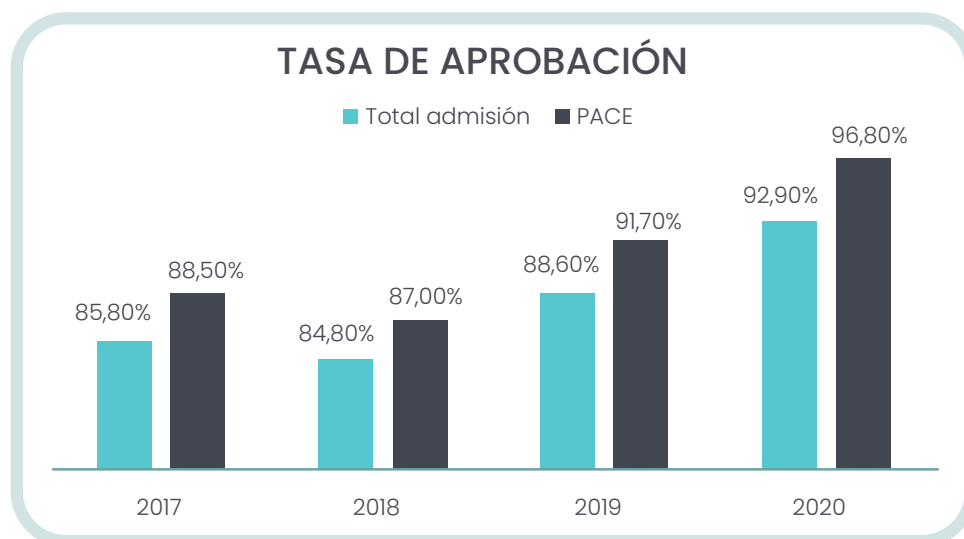


Figura 2. Tasa de aprobación estudiantes cohortes de 2017 a 2020.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tasa de aprobación, las/os estudiantes cohorte 2019 por ingreso regular es de un 88,6% y para estudiantes PACE 91,7%, concordando con el alza de la cohorte 2020, a un 92,9% para estudiantes con ingreso regular y a un 96,8% para estudiantes PACE. Existe un incremento de un 5,1% en la tasa de retención en la educación superior de las/os estudiantes por ingreso PACE, superando al estudiante por ingreso regular que obtuvo un 4,3%.

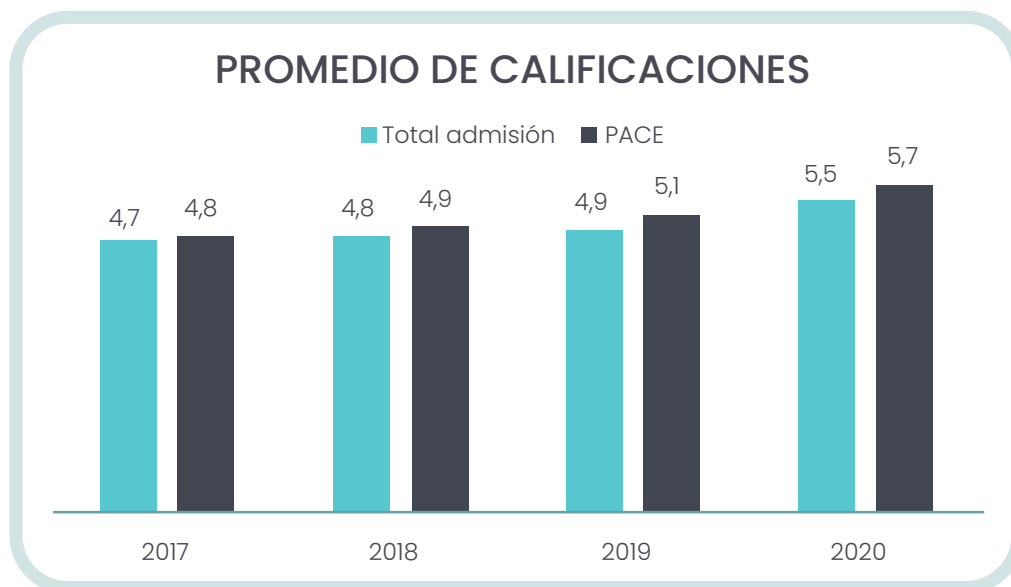


Figura 3. Promedios de calificaciones cohortes 2017 a 2020.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, el indicador promedio de calificaciones revela que para la cohorte 2019 el/la estudiante por ingreso regular obtuvo un promedio 4,9, mientras que el/la estudiante PACE un 5,1. La cohorte 2020 el estudiante por ingreso regular obtuvo un 5,5 estando bajo 2 décimas con respecto al estudiante por ingreso PACE que obtuvo un 5,7. Exhibiendo un incremento de 6 décimas en el promedio de calificaciones de las/os estudiantes por ingreso PACE, igualando al alza del estudiante por ingreso regular que obtuvo un alza de 6 décimas.

4. Conclusiones

La emergencia sanitaria a nivel mundial, impulsó a implementar adecuaciones en las metodologías hacia lo virtual, que las tendencias educacionales, ya venían requiriendo, apuntando a lo específico y a un desarrollo autónomo importante, siempre supervisado de un acompañamiento integral, hoy virtual.

Las adecuaciones de los modelos de gestión permiten sistematizar y ordenar efectivamente los requerimientos de los estudiantes dando una respuesta oportuna, pero además preventiva frente a las variabilidades de necesidades presentes en primer año.

Los cambios en las estrategias de cobertura AES mediante la utilización de plataformas educativas, encuentros virtuales, entrega de herramientas digitales abren al programa hacia una cobertura plena a todas y a todos los estudiantes que se ve reflejado en los altos indicadores mostrados, donde hoy existe una tasa de retención de un 90,4%, una tasa de aprobación de un 96,8% y un promedio de calificaciones de un 5,7. Todos los indicadores anteriormente nombrados están por sobre la media institucional, lo que

indica que el Acompañamiento en la educación superior PACE está siendo efectivo en sus objetivos que tributan directamente a la trayectoria académica del estudiante dando las bases para una titulación oportuna.

Cabe mencionar que durante el primer año académico se extiende en la Universidad del Bío-Bío, una red de apoyo y acompañamiento conformada por: Dirección de Desarrollo Estudiantil, Programa de Tutores, Programa Mujeres en Ingeniería de la Facultad de Ingeniería UBB, Dirección General de Género y Equidad entre otras. Todas estas instancias buscan favorecer el desarrollo completo de los y las estudiantes en todas sus dimensiones, como individuos, profesionales y ciudadanos.

Agradecimientos

Agradecer a nuestro equipo AES PACE de la UBB que cada día entrega su expertise y cariño a nuestros estudiantes. Este escrito representa el trabajo de Angélica Albornoz, Alex Scheinost, Alejandra Pinto, Camila Villa, Anáí Vallejos, Catalina Muñoz, Pablo Rodríguez, Rafael Acosta, César Ramos, Francisco Bocaz, Felipe Valdebenito y Juan Navarrete.

Bibliografía

- Anglés, M. R. S. (2005). El mentoring como herramienta de motivación y retención del talento. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 18(184), 100- 109.
- Balseiro Lino, J., Mella Herrera L., Errasti García M., Mesa Alfonso L. Herrera Perdomo D., Ramos Díaz A. La actividad de la tutoría en las carreras de ciencias médicas. *Rev.Med.Electrón.* [Internet]. 2018 Dic [citado 2020 Sep 04]; 40(6): 2186-2202.
- Carvajal, Rosa Arancibia, & Cervantes, Carmen Trigueros. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e165743.
- Faúndez, Claudio A, Rojas, Yazmina G, Pinto, Ángela A, & Astudillo, Hernán F. (2015). Taller de Física Cuántica: un Método para Introducir Conceptos Fundamentales en una Actividad Extracurricular. *Formación universitaria*, 8(2), 53-62.
- 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.
- Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A., y González, Evelyn N. (2018). Factores determinantes de la deserción universitaria. Un caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11 (3), 11-18.
- González, L., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la “repetencia” y deserción en la educación superior chilena. *Consideraciones sobre sus implicaciones. Calidad en la Educación*, (17), 75-90.
- Gómez-Collado, Martha Esthela. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209-233.

- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- López, A. & Tamayo, O., "Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(8), 145-166, (2012).
- Ministerio de Salud (2011). Guía práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes ORIENTACIONES GENERALES Dirigida a los equipos de Atención Primaria. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). INFORME RETENCIÓN DE 1er AÑO DE PREGRADO. Cohortes 2014-2018. 1-7. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf
- OCDE (2014), Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE, Santillana, España, Madrid.
- Vélez, A. y López, DF (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7 177-203. Recuperado de : <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319735698estrategias%20para%20vencer%20la%20desercion%20universitaria%202004.pdf>

INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LA EVALUACIÓN MATEMÁTICA Y LA DESERCIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA

Rafael David Acosta Torres
rdavidacostatorres@gmail.com

Chile, Universidad del Bío-Bío

Resumen

En este trabajo preliminar se pretende establecer la influencia del estrés generado durante la evaluación en matemáticas y la importancia de identificar esta condición mental como variable a tener en cuenta en las causales de la deserción universitaria, como consecuencia directa del afrontamiento del estrés en la comunidad estudiantil. La evaluación puede llegar a ser percibida como un estresor relevante para el estudiante que busca ser aprobado en sus conocimientos, por lo que la autoexigencia y presión del medio se convierte en una variable al momento de lograr resultados, a mayor estrés, menor será la capacidad que tenga el estudiante para responder ante los estímulos externos. Para el apoyo de este trabajo, se cuenta con muestras participativas de estudiantes de la carrera de pedagogía en matemáticas de la Universidad de Bío-Bío y análisis de resultados que permitan ampliar la hipótesis planteada por el autor.

Palabras Claves

Estrés, ansiedad, deserción, evaluación matemática.

1. Introducción

Los procesos evaluativos en la asignatura de matemática representan uno de los mayores desafíos académicos en la vida de cualquier estudiante. Desde el inicio de la escolaridad básica hasta su preparación profesional más avanzada. De ahí, que la mayor preocupación resida en el tipo de evaluación diseñada por el docente, las cuales se convierten en serias exigencias para finalizar cualquier nivel académico, incluso autores como Albuja (2018), los han llegado a determinar estresores académicos. No obstante, la evaluación se ha convertido en un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones (Santillán & Zachman, 2008). Es decir, la evaluación y en particular la que se realiza por medio de exámenes, debería crear espacios de paz interior, confianza, construcción de conceptos y procesos. Sin embargo, lo observado y experimentado en las aulas de clases no resulta ser de esta forma, por el contrario, el resultado demuestra ser totalmente opuesto; por tanto, se infiere que la inseguridad que tienen los estudiantes frente a los procesos evaluativos puede afectar negativamente su rendimiento académico. De ahí, que exista una correlación entre el estado de la emocionalidad del aprendizaje del estudiante, la correcta aplicación de conocimientos académicos durante un proceso evaluativo y por supuesto, la continuidad en la carrera (García-Ros, Pérez, Pérez & Natividad, 2011). Quinquer (2000) lo caracteriza como un modelo sistémico de métodos cualitativos (la observación, las entrevistas, los diarios de clase, entre otros), orientados más a detectar las dificultades y a gestionar los errores, que a verificar resultados del aprendizaje.

De la anterior situación, se puede inferir que, donde el estrés es muy intenso se genera como consecuencia directa un rechazo del estudiante hacia el estudio de las matemáticas, como afirma Immordino-Yang (2010), estas respuestas son creadas por estímulos naturales que ponen a los estudiantes en un estado de alerta, además, como se mencionó en líneas anteriores, son un arma de doble filo, porque ellas pueden mejorar el aprendizaje o impedirlo, según Albuja (2018) este estado de alerta puede habilitar o deshabilitar mentalmente al estudiante ocasionando el estrés, el cual es un desequilibrante del organismo por influencia de estímulos físicos y psicológicos Rabinovich (2004); igualmente se le recomienda a los profesores de matemáticas buscar el equilibrio para evitar los ambientes estresantes.

Y esto está relacionado con la deserción de los estudiantes como lo afirma Suarez & Diaz (2014) "Aunque la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas". Y estas variables pueden incitar a los estudiantes hacia el abandono de la carrera, al sentirse amenazados, por los altos niveles de estrés y desequilibrio emocional y físico.

2. Marco Teórico

El estrés es una condición que ha sido estudiada desde diferentes enfoques, en los que se incluye el organizacional, psicológico, médico, académico, laboral y social; para Rabinovich (2004) el estrés tiene que ver tanto con estímulos físicos, como psicológicos, "El estrés es el desequilibrio que se produce en el organismo por estímulos físicos y psicológicos que afectan al individuo" (Rabinovich, 2004). Este concepto se emplea por primera vez por el doctor Segle en 1957 y lo define como "Cantidad de presión procedente del entorno que puede soportar un individuo y pone en peligro su bienestar" Prieto (2008). Según Walker (2003) al ser un desequilibrante del organismo puede causar daños físicos y psiquiátricos, tiene como consecuencias disminuir la calidad de vida de los individuos. Para las personas que manifiestan estrés

se ven afectadas en el manejo de las situaciones puntuales, es decir se le dificulta el control de dicha situación o pueden ser injenables para estas personas.

Al ser un desequilibrante del organismo puede causar daños físicos y psiquiátricos, tiene como consecuencias disminuir la calidad de vida de los individuos. Para las personas que manifiesta estrés se ven afectadas en el manejo de las situaciones puntuales, es decir se le dificulta el control de dicha situación o pueden ser injenables para estas personas. De igual forma, el estrés puede alterar la calidad de vida del individuo y su salud mental, lo cual se define según Prieto (2008) como:

Alteraciones del bienestar y salud mental: Estas alteraciones producen ansiedad, desmotivación, depresión, pérdida de la autoestima.

Alteraciones en la conducta: Estas alteraciones producen disminución del rendimiento académico, en las dimensiones socioafectivas, abusos de las drogas recreativas, falta de concentración.

Específicamente en el área académica, el estrés aparece como respuesta ante las exigencias y presión de lograr mejores resultados en deberes, tareas y evaluaciones de los estudiantes, lo cual genera un impacto negativo con efectos adversos al bienestar emocional y mental en la comunidad estudiantil. Al identificar la evaluación escrita como el instrumento de mayor recurrencia por los profesores, para medir el grado de aprehensión de conocimientos, desde un enfoque psicométrico, se cae en un sobre uso del instrumento, según Yañez et al (2008), la evaluación escrita es el instrumento con mayor frecuencia de ser aplicado continuamente, la información recopilada de este instrumento no es utilizada para mejorar los procesos de aprendizajes, ni mucho menos para retroalimentar, se puede decir que esta función es casi nula, lo cual no permite tomar conciencia. La abundancia de las críticas de este enfoque son diversas en la literatura científica, pero el interés de esta investigación es exponer la influencia del estrés que afecta a los estudiantes que afretan la evaluación matemática y propician la deserción académica.

Para esta investigación es importante definir algunos conceptos que se enunciarán a continuación: Lo primero es revisar los enfoques evaluativos, esto definen la evaluación como instrumento de comunicación que facilita la construcción del conocimiento (Quinquer, 2000); en la actualidad existen los siguientes enfoques evaluativos en matemáticas:

El enfoque psicométrico (1930): No es posible monitorear los procesos evaluativos y el accionar del profesor está centrado en el producto (Yañez et al, 2008), es decir, hace referencia a la medición de contenidos, conductas y reacciones visibles del individuo. (Quinquer,2000).

El enfoque sistémico (1960): “La evaluación, ahora prioritariamente formativa e inserta en el proceso de aprendizaje, actúa como el instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de los estudiantes”. (Quinquer,2000).

El enfoque comunicativo o psicosocial (1990): La evaluación la define como un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, gracias a las nuevas teorías de las situaciones didácticas, los instrumentos y criterios de evaluación del profesor, que hacen que el aprendizaje sea apropiado por los estudiantes. Estas actividades de evaluación son más explícitas y ayudan a que la comunicación sea fluida entre el estudiante y el profesor; las demandas del profesorado son de suma importancia para los criterios del éxito del estudiante frente al aprendizaje.

El enfoque evaluación para el aprendizaje (1998): Según el grupo de evaluación de la reforma (ARG) la definición de la evaluación para el aprendizaje, de una manera más amplia y densa, que va más allá de recopilar y analizar los elementos de esta práctica, donde coexisten procesos de planificación, recopilación, diagnóstico, interpretación y la reflexión para el ajuste apropiado de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

3. Metodología

Esta investigación implementa un enfoque cualitativo descriptivo, al obtener una visión particular de las experiencias y concepciones de los estudiantes de la carrera de pedagogía en matemáticas de la Universidad de Bío Bío, al momento de enfrentarse a los procesos evaluativos; se busca determinar el grado de influencia del estrés en estos estudiantes y como éste se convierte en una posible causal de deserción académica, para ello se usan métodos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, lo que implica la recolección y el análisis cuantitativo y cualitativo; así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008).

Además, para poder cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo preliminar, se selecciona una muestra auto participativa con invitación abierta de 20 estudiantes de Pedagogía en educación matemática de la Universidad del Bío-Bío, 10 estudiantes de primer año de la carrera pedagogía en matemática y 10 de cuarto año de la misma carrera. Esta muestra también es conocida como autoselección, ya que las personas aceptaron la invitación realizada.

En este estudio se aplica el test inventario SISCO del estrés (Barraza,2007), instrumento que permite conocer el grado de estrés de los estudiantes; además, para profundizar en algunos elementos, se realiza un grupo focal con los participantes, con el fin que describan sus experiencias y conceptos sobre los procesos evaluativos, al igual que la afectación del estrés al momento de enfrentarse a ellos. Esto permite indagar los aspectos de los procesos evaluativos en matemática, como el nivel de nerviosismo o preocupación del estudiante frente a su desempeño académico.

4. Análisis y resultados

Para estos resultados se tendrán en cuenta las dimensiones ya mencionadas, el propósito de este análisis es conocer las concepciones, percepciones y la experiencia que expresan los estudiantes que lo denominamos las variables de deserción. Es importante recordar, que estos diálogos están en torno a las dimensiones y sobre ellas se levantarán categorías y subcategorías. Como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados Entrevista Grupo focal.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
a) Concepciones de la evaluación en matemática	Evaluación centrada en el producto	Reducción del concepto en el instrumento.
		Medición estandarizada de los procesos de aprendizajes.
	Tipo de retroalimentación	Retroalimentación: refuerzo
		Retroalimentación: refuerzo
b) Emociones al ser evaluado	Emociones y sentimientos	Estrés
		Ansiedad
	Sobrecarga académica	Nivel de sobrecarga moderado
		Nivel de sobre carga crítico
Personalidad del profesor	Aptitud- Metodología	
c) Estresores	Presión Social y económica	Actitud-carácter
		Familiar-económica
		Proyección social-económica
	Instrumento de evaluación	Pruebas escritas
		Trabajos grupales
		Resultado de evaluación: Calificación
e) Dimensión síntomas	Síntomas físicos	Dolor de estomago
		Perdida de sueño
		Dolor de Cabeza
	Síntomas Psicológicos	Nivel de estrés alto
		Nivel de estrés moderado

Las preguntas contempladas en TEST SISCO del estrés académico, están basadas en 4 dimensiones: Emociones al ser evaluado, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, (Barraza, 2007). Para este análisis se presentan los resultados arrojados en la aplicación del instrumento al grupo focal, es decir, 20

participantes de primer año y cuarto año, quienes se consideran la muestra del estudio. Es importante resaltar que, aunque este número no constituye una muestra representativa, permite identificar la conducta estresante en un grupo de estudiantes específicos y así describir un comportamiento promedio a nivel general. La estratificación de los niveles de estrés según Barraza (2007), van desde 0 a 33 puntos, que se estratifica como un estrés leve, desde 34 a 66 puntos, que se estratifica como un estrés moderado y de 67 a 100 puntos, que se estratifica como un estrés profundo.

a) Dimensión "Emociones al ser evaluado"

Los estudiantes de primer y cuarto año de la carrera en Pedagogía en matemática al describir sus emociones enfatizan en la ansiedad y el estrés, como causante de efectos adversos para el afrontamiento de la evaluación. Se describen también otras emociones como irritabilidad, miedo, ira, excitación, resignación, culpabilidad y depresión.

Es de suma importancia, mencionar que algunos estudiantes manifestaron que estos efectos inciden en su concentración y su rendimiento académico. En relación con el test SISCO, los síntomas con mayor ponderación son: Ansiedad, angustia y desesperación, lo cual podría indicar el grado de incidencia de estas emociones al momento en que el estudiante se enfrenta a una evaluación.

b) Dimensión "Estresores"

De los estresores contratados en la recolección de datos, se obtiene que la situación y/o actor que más inquieta a los estudiantes es la sobrecarga académica (trabajos, exámenes disertaciones, etc.). En este punto se encuentran dos subcategorías: nivel de sobrecarga moderado y nivel de sobrecarga crítica. La subcategoría nivel de sobrecarga moderada hace referencia a un nivel de satisfacción positiva al momento de realizar tarea, asociable al concepto de estrés positivo o eutress, donde las actividades son entretenidas, agradables y de buen gusto, aunque aburridoras; este nivel resulta ser manejable por el estudiante. La subcategoría nivel de sobrecarga crítica, es completamente contraria a la anterior descrita, por lo que no es manejable y sobrepasa la capacidad del estudiante al hacerle frente, denominándose de esta forma como estrés negativo. En los resultados del test SISCO se encuentra que este ítem existe alto nivel de sobrecarga crítica. De este aspecto de la sobrecarga también se encuentra que el tiempo límite de la evaluación es el factor más volátil, de este aspecto de la evaluación. En análisis de los resultados de esta dimensión se concluye que los estudiantes se sienten presionados por cumplir en los plazos de las evaluaciones.

c) Dimensión "Síntomas"

Un síntoma muy común expresado por los estudiantes de primer y cuarto año fue la ansiedad, esta categoría es interesante de analizar desde muchas miradas. La ansiedad es el estado subjetivo del estudiante al sentir incomodidad, malestar, tensión, displacer y alarma ante un estímulo externo como la evaluación, cuyo afrontamiento es negativo, causando en la mayoría sensación de frustración e incertidumbre. La ansiedad es el resultado del estrés (Garcías-Ross, 2011), lo cual es evidenciado en los resultados del test SISCO aplicado, donde se obtuvo este síntoma es el más frecuente, acompañado de trastorno de sueño.

d) Dimensión “estrategias de afrontamiento”

Gracias a los resultados del grupo focal y test SISCO, se tiene una clara visión de las consecuencias del estrés en los estudiantes de primer y cuarto semestre de la carrera de pedagogía en matemáticas de la Universidad de Bío Bío. Es importante saber que cada estudiante puede utilizar diferentes estrategias o técnicas de afrontamiento para hacer frente a una situación de estrés, de acuerdo con los recursos internos que le han sido más efectivos a lo largo de su vida. Por esta razón, las respuestas de los estudiantes fueron muy dispersas; sin embargo, estos buscan espacios con otras personas para conversar sobre sus problemas. Por otro lado, en el resultado de test SISCO en el ítem “Habilidad asertiva” (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) obtuvo la ponderación más alta.

5. Conclusiones Parciales

- La investigación permite entrever puntos críticos en la forma de evaluar las matemáticas universitarias, los cuales deben ser producto de investigación y corrección, ya que si el profesor de matemáticas universitarias continúa manteniendo la misma forma de evaluar que se emplea desde hace varias décadas, sin encontrar alternativas eficientes que impliquen un bienestar integral para el estudiante, se estaría propiciando a aumentar los índices de deserción académica y desmotivación hacia el estudio en general.
- Se necesita establecer nuevas metodologías evaluativas en las aulas de clases, como la propuesta por Díez-Palomar (2011), quien plantea que el aula sea un espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto, el problema del examen será totalmente secundario. Así como también, tener presente que la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no una cuestión intrínseca a la pedagogía. En consecuencia, un examen de matemáticas no es un simple acto de tomar de un taller cinco o diez preguntas. Es construir un escenario de pensamiento.

Bibliografía

- Albuja, P. (2018). Influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en la academia de Guerra aérea. *Jornal of education of human development* 7-4, 56-44.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencias de grupo. *Avances en Psicología latinoamericana*, 2 (26), 270-289.
- Díez-Palomar, J. (2011). La formación de matemáticas para las familias. Una mirada desde la etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(2), 55-69.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L.A. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44-2, 143-154.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. *Metodología de la Investigación*. 4 ed. Ciudad de México, McGraw-Hill, 2006. Disponible en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

- Immordino-Yang, M. & Faeth, M. (2010). The role of emotion and skilled intuition in learning. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 66- 81.
- Santillán, A & Zachman, P. (2008). Desventuras de la evaluación etnomatemática. *Revista Latinoamericana Etnomatemática*, 1(1), 26- 36.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Prieto P., Marcia (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144. [Fecha de Consulta 14 de Octubre de 2020]. ISSN:0798-9792.
- Rabinovich, G. (2004). *Inmunopatología molecular: Nuevas fronteras de la medicina*. Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Quinquer, D., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al Aprendizaje (Artículo 1: Modelos y Enfoques Sobre la Evaluación: el Modelo Comunicativo) (1a Ed)* Barcelona: Graó, de IRIF, SL.
- Yañez, V., Castro A., Castillo R., Catalán C. Y González M. (2008). Prácticas evaluativas de profesores de matemática de enseñanza media, con énfasis en la resolución de problemas. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 133-158.
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollit, E., et al. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-157

FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA ESCOLAR UNIVERSITARIA: HABILIDADES SOCIALES y MOTIVACIÓN

Irma Rosa Alvarado Guerrero
irma.alvarado@iztacala.unam.mx

María Luisa Cepeda Islas
mcepedaislas@gmail.com

Ana Elena del Bosque Fuentes
aneldelbosque@gmail.com

María Quetzalli López Torres
pluhr.alli@gmail.com

Karla Paola Victoria Limón
Klimon2495@gmail.com

México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente reporte corresponde a los resultados parciales de una línea de investigación del proyecto. "Análisis de trayectorias académicas y los factores que inciden en el desempeño escolar de la carrera de psicología, generación 2017". Se realizó un estudio cualitativo bajo el supuesto de que la permanencia universitaria es un fenómeno multifactorial y multidireccional, en donde las habilidades sociales y motivación de los estudiantes son factores determinantes de la permanencia escolar. Por tanto el objetivo del estudio fue analizar la trayectoria escolar de dos estudiantes de pregrado con desempeño escolar adecuado con relación al nivel de habilidades sociales que poseen, así como la motivación hacia los estudios de licenciatura, en el contexto de la modificación del plan de estudios de la licenciatura en psicología. Participaron dos alumnos, una mujer y un varón de 21 y 22 años de edad, con adecuado desempeño escolar inscritos en 7º semestre de la licenciatura en psicología. La recopilación de datos fue a través de una entrevista a profundidad presencial individual, con enfoque fenomenológico, indagando sobre los factores relacionados con la permanencia escolar, el entorno de los alumnos, las experiencias, conocimientos y contextos en los cuales se han desempeñado. Los resultados demostraron a partir de los relatos de los participantes, que las habilidades sociales y la motivación son factores determinantes de la permanencia estudiantil, y se confirmó el carácter multifactorial de los procesos de la permanencia universitaria, en virtud que se identificaron otros elementos de gran magnitud necesarios para considerar en el análisis, tales como el perfil de ingreso, las características de la familia y los apoyos que ofrece la universidad. Estos hallazgos permiten desarrollar líneas de trabajo para la planeación de acciones tales como talleres, tutorías institucionales, talleres en línea dirigidos a los alumnos que se encuentren en riesgo de abandonar los estudios, para que sigan desarrollando habilidades sociales e incrementen la motivación para culminar su ciclo de formación profesional.

Descriptorios o Palabras Clave

Habilidades sociales, motivación, permanencia universitaria, abandono universitario.

1. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior se han enfrentado durante varios años ante el fenómeno del abandono escolar, dado que tiene varias implicaciones que se manifiestan en diversos niveles, tal como apuntan Vargas, Bustos y Moreno (2005) y Mendoza (2020); en primera instancia, el abandono contribuye a generar inequidad y desequilibrios sociales y desvirtúa los objetivos que la sociedad ha asignado a la educación superior. En lo que se refiere al sector económico, el costo es alto debido a que la inversión asignada a los alumnos que abandonan no es recuperada en cuanto a la productividad que dejan de generar a la sociedad. Lo que corresponde a la universidad, le puede significar una disminución en el rendimiento académico y un incremento innecesario en el número de alumnos por el fenómeno de la repitencia. Y finalmente en lo familiar y personal, implica un fracaso escolar que puede ocasionar depresión, baja motivación y en casos extremos el suicidio. Asimismo, quienes no concluyen sus estudios, pueden encontrar una situación de empleo desfavorable respecto de quienes si terminan, en este sentido, algunos estudios estiman una diferencia de más del 45% en los salarios a favor de quienes logran el total de créditos y la titulación (Díaz, 2008; García, 2016).

Se han realizado muchas investigaciones para identificar y comprender los factores de riesgo que se asocian al abandono universitario, lo que nos lleva a plantear de principio que es un fenómeno muy

complejo en el que intervienen múltiples factores e interactúan entre ellos. Por ejemplo, Cano, Gómez y García (2009) y Román (2013) presentan un análisis en donde organizan cuatro grupos de factores de riesgo: 1) fisiológicos, en el que se ubican aspectos tales como: deficiencias endócrinas, deficiencias de los órganos de los sentidos, desnutrición, salud y peso del estudiantes; 2) pedagógicos, contemplando tanto el número de alumnos por maestro, el uso de métodos y materiales inadecuados y la motivación y tiempo de dedicación del maestro en la preparación de clases; 3) psicológicos, relacionados a problemas de percepción, memoria, conceptualización, afectivos, problemas emocionales, y hábitos de estudio; y por último, 4) sociológicos, en donde se ven involucrados temas sobre las características socioeconómicas y familiares del estudiante, el nivel cultural de la familia, y calidad del medio ambiente. Además aquí podríamos incluir la pandemia de la COVID 19, dado que se ha reportado una disminución en la matrícula en todos los sectores educativos, en lo particular en la educación superior, en México encontramos un abandono entre el 7 y 9% dependiendo de la fuente consultada, lo que representa alrededor de 5.2 millones de alumnos que han abandonado los estudios (SECTEI, 2021; Excélsior, 2020, 09-08.2020).

Otro de los aspectos que se han designado de gran relevancia se refiere al rendimiento académico previo al ingreso a la licenciatura (Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016; Arias, Chávez, Muñoz, 2006; Abarca, Gómez y Covarrubias, 2015) o a la falta de hábitos de estudio; a una mala preparación en el ciclo del bachillerato y a la carencia de articulación de los programas entre la educación media y superior (Vargas, Bustos y Moreno, 2005; Ripamonti y Lizana, 2020). También encontramos que la falta de orientación vocacional, además de la falta de motivación de los educandos respecto de la carrera cursada, o las perspectivas de superación económica y personal de acuerdo al nivel socioeconómico y capital cultural en el que se encuentra inmerso el estudiante, y los bajos conocimientos adquiridos en el nivel medio superior en algunas áreas como las matemáticas y metodología (Cu Balan, 2005).

Tinto (1989) apunta que las experiencias académicas previas a la universidad y las vivencias durante la permanencia en los estudios de grado, así como las experiencias de integración social explican el abandono o permanencia de un estudiante, él precisa que es muy importante la integración del alumno a la universidad, además de los factores académicos, psicosociales, ambientales y socialización que influyen. En este sentido, el abandono universitario no solo depende de las interacciones individuales del educando, sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas construyen metas deseadas en una universidad dada, en donde se requiere energía, motivación y habilidades personales, por lo que la deserción será el resultado de la ausencia de interés más que de incapacidad para el trabajo académico.

En contraparte, desde un enfoque diferente en un sentido positivo o constructivo podemos abordar la problemática de interés, desde la visión de los factores que favorecen la permanencia universitaria, entendida como el fenómeno relacionado con la trayectoria escolar del alumno que incluye las características del recorrido en ciclos escolares anteriores al inicio de la carrera, la regularidad en los cursos, la culminación del periodo formativo y el egreso; teniendo un promedio escolar adecuado y la posterior obtención del título universitario (Leyva, 2014; Mendoza, Mendoza y Romero, 2014).

Se ha encontrado que intervienen diferentes factores asociados a la permanencia tales como la historia de vida, hábitos de estudio, vocación, posibilidades económicas y modalidades de estudio, asociados al contexto familiar y personal, y las características de la institución a la que asiste el alumno (Velázquez y González, 2017). Por su parte, Abarca, Gómez, y Covarrubias (2015) concluyeron en su investigación que la satisfacción personal por la carrera elegida sin que exista una presión de los padres, es fundamental para

que un estudiante logre un alto rendimiento escolar. Aunado a esto, interviene de manera importante el factor personal en la permanencia escolar asociada a variables como la motivación, la vocación, el gusto por la carrera, tener familia unida, el uso de métodos de estudio adecuados, el empleo conveniente del tiempo y un estado emocional positivo (Parada, Correa y Cárdenas, 2017).

Por su parte Astin (1999) en congruencia con Tinto (1989), agrega que la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios, está influenciada por el grado de integración académica y social. Esta integración está condicionada por actividades educativas con propósitos definidos que se diseñan para incrementar la posibilidad de que los estudiantes aprendan y logren avances cognitivos significativos. Por consiguiente, el estudiante, desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le brinda experiencias educativas enriquecedoras con propósitos claros que lo estimulen intelectual, social y afectivamente. Estas experiencias pueden organizarse en cinco dimensiones: 1) reto académico de experiencias educativas que se proponen; 2) oportunidades para interactuar con los docentes; 3) espacios para el trabajo activo y colaborativo; 4) diversos apoyos que ofrecen las instituciones para la integración académica y social del estudiante y, 5) la propuesta de experiencias enriquecedoras. En este contexto resulta de relevancia las habilidades sociales que posee el alumno dado que varios autores han señalado los inconvenientes de su carencia y las ventajas de quienes han tenido un adecuado desarrollo, en el sentido que favorece su estancia y desempeño dentro de la institución y funge como factor de protección, de lo contrario, la ausencia de habilidades sociales propicia la deserción y problemas de integración académica (Ruiz y Jaramillo, 2010; Holst, Galicia, Gómez y Degante, 2017). En igual dirección, Campo y Martínez (2009) dilucidaron que dichas habilidades promueven relaciones positivas, propician la aceptación, conducen un ajuste satisfactorio en la escuela y permiten al estudiante enfrentarse y adaptarse a las demandas del ambiente social y sirven de herramienta preventiva de situaciones problemáticas en la universidad, tal como el estrés escolar.

Otro de los componentes frecuentemente asociados al estudio de los desajustes que se producen en el aprendizaje escolar, es la motivación. Se entiende como el proceso por el que se inicia, dirige y persiste en una conducta hacia el logro de una meta (González, Valle, Núñez, y González, 1996); es un entramado de actitudes, percepciones, expectativas y representaciones sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las metas por alcanzar, las cuales dirigen las decisiones del estudiante en el ámbito académico (García y Domenech, 2014; Martínez y Valderrama, 2011). Sus principales dimensiones son el autoconcepto académico, atribuciones causales y orientación a metas. Tanto las habilidades sociales como la motivación, son procesos en constante interacción con el rendimiento académico y la permanencia escolar, sin embargo en los estudios que hemos revisado no se han examinado lo suficiente como factores relacionados. Por lo cual el objetivo de esta investigación fue analizar la trayectoria escolar de dos estudiantes de pregrado con desempeño escolar adecuado, con relación al nivel de habilidades sociales que poseen, así como la motivación hacia los estudios, en el contexto de la modificación del plan de estudios de la licenciatura en psicología.

2. Método

2.1. Participantes

Dos alumnos, una mujer y un varón de 22 y 21 años de edad, inscritos en el 7º semestre de la licenciatura en psicología. Los criterios de selección fueron que mostraran interés y entusiasmo por los estudios, buen

rendimiento académico y un buen desempeño en una entrevista de grupo focal, realizada previamente como parte del proyecto de investigación.

2.2. Técnicas para obtener datos

Se utilizó una guía de entrevista a profundidad con los siguientes temas: proceso de formación los estudiantes de la generación 2017, resolución de problemas, expectativas de la carrera, concepto de rendimiento, expectativas de los profesores, relaciones interpersonales, redes de apoyo, estrategias de aprendizaje, desempeño en el bachillerato, proceso de elección de la carrera, obstáculos y apoyos que han tenido para su desempeño académico, expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, motivación, dimensión personal (variables cognitivas), dimensión conductual (tipo de habilidades), dimensión situacional (contexto ambiental). Las entrevistas las realizaron pasantes de la licenciatura en psicología después de un entrenamiento proporcionado por los autores del estudio.

2.3. Tipo de estudio

Cualitativo con enfoque fenomenológico.

2.4. Procedimiento

De un grupo de 17 alumnos de 6° semestre que participaron en un grupo focal del proyecto de investigación, se eligieron a dos alumnos que cumplieron con los requisitos de inclusión. Después de la firma del consentimiento informado, se realizaron entrevistas a profundidad de manera individual y presencial en un espacio del plantel universitario. Para el varón se efectuaron dos sesiones debido a sus dificultades de horario con un total de 120 minutos y para la alumna, fue una sesión presencial de 150 minutos aproximadamente. Las entrevistas fueron audiograbadas para su posterior transcripción. Los resultados fueron analizados con base en los ejes temáticos de la guía de entrevista, la naturaleza de los argumentos obtenidos, el marco teórico referencial, los objetivos de la presente investigación y la guía de los postulados de la teoría de Vicente Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007), en cuatro ejes: 1) Relación familia-escuela, situación emocional; 2) participación del alumno en entornos escolares, 3) relación habilidades sociales y permanencia escolar, y 4) relación motivación y permanencia escolar.

3. Resultados

En lo referente a la primera categoría que involucra aspectos del núcleo familiar, se constató que aún cuando es fundamental la pertenencia a este núcleo para el óptimo desarrollo del individuo en sus primeros años de vida dado que en él se consolida la personalidad, no es un determinante en la dirección y toma de decisiones académicas del estudiante. Por lo que no garantiza un futuro exitoso cuando es estable, ni la suspensión temporal, el rezago o la deserción en el caso contrario. De modo que reconocemos como más determinantes las estrategias que han empleado los participantes para significar vicisitudes, la puesta en práctica de habilidades y de conocimientos ante problemáticas económicas o de interacción con los miembros de la familia, la creación de redes de apoyo y la separación del plano emocional del académico; lo que les ha permitido identificar las dificultades como oportunidades para valorar los beneficios que brinda el estudio, así como el hecho de tener acceso a él.

En la segunda categoría referida a la participación del alumno en sus entornos escolares, se identificó como imperante el proceso de adaptación del alumno, dado que en él se involucran sus experiencias en los diferentes niveles educativos, la vivencia dentro del entorno universitario, la percepción sobre su rendimiento escolar y las situaciones emocionales que les acontecen; todo lo cual impacta en su decisión de permanecer y participar en el entorno educativo y en el establecimiento de objetivos académicos, lo que es indispensable para su integración y persistencia. Con respecto a la percepción sobre su rendimiento académico el reconocerse como estudiantes constantes y disciplinados, les ha permitido identificar que el promedio de calificaciones es indispensable únicamente para adquirir y aspirar a becas institucionales y de movilidad, vislumbrando como su mayor motivación el aprender. Para lo cual, insistieron que es prioritario interactuar con sus iguales y con sus profesores, al involucrarse en seminarios, coloquios, investigaciones, eventos culturales, entre otras actividades extraescolares, manifestándose dinámicos y activos para adaptarse y ajustarse a las exigencias de la vida académica que demanda organización, estructuración de su discurso y estar inmersos en diversos ámbitos para enriquecer su conocimiento y desarrollar sus habilidades a través de prácticas fuera y dentro del aula, mismas donde esperan que las clases guarden una relación entre cátedra, práctica y metodología, ya que desde su percepción estas características permiten una mejor adquisición de conocimiento y generan una mayor motivación por asistir e interés por aprender; extrapolar así sus aprendizajes académicos a la vida cotidiana, ante su afán de retribuirle a la Universidad Nacional Autónoma de México (mediante el ejercicio en Psicología) el acceso al estudio, las oportunidades y ofertas que les brinda.

En la tercera categoría referida a la relación entre motivación y permanencia escolar se concretó que los factores que entorpecen o apoyan la estancia y motivación de un alumno, cobran significado a través de la percepción y experiencia del estudiante, por lo que la persistencia, el compromiso, la claridad en los objetivos académicos y el desarrollo profesional, están impregnados de lo que acontece con los factores en conjunto dentro del ámbito académico. En específico los participantes han interiorizado su motivación mediante su participación universitaria que involucra interacciones con colegas y profesores, el deseo de aprender y la creación de redes de apoyo, lo que les han permitido el desarrollo de métodos de aprendizaje compartido. Además esta actitud motivante les ha facilitado superar dificultades cuando se han ejercido críticas a su desempeño o trabajo, haciendo uso de su aprendizaje de tipo autodidacta, con lo que han indagado incluso en temas que en ocasiones se omiten en las clases, consiguiendo de esta manera aprendizajes que les han permitido mejorar e incrementar sus conocimientos, y por ende, su rendimiento como estudiantes. Motivo por lo que es importante resaltar que las experiencias negativas no necesariamente pueden afectar la permanencia, el rendimiento académico, ni los objetivos que se ha planteado un estudiante como profesional, ya que incluso pueden llegar a convertirse en una buena fuente de motivación para mejorar las propias habilidades.

Finalmente en la cuarta categoría se corroboró la importancia de situar a las habilidades sociales en el contexto educativo y relacionarlas con la permanencia estudiantil, ya que son trascendentales para enfrentar las exigencias del entorno académico. Por lo que es imperativo que los estudiantes cuenten con buen repertorio de conductas para interactuar, sobresalir y permanecer dentro de la facultad, debido a que poseer habilidades sociales contribuye a incrementar las vivencias positivas del alumno en términos tanto académicos como sociales y personales, convirtiéndose en importantes motivadores de la estancia académica. Los participantes refirieron que mantuvieron una relación cordial con sus colegas y docentes, lo que les dio oportunidad de acceso a la resolución de dudas, retroalimentación, apoyo a su experiencia estudiantil y adquisición de conocimiento; escenarios en los que se requiere de asertividad, argumentación y defensa de sus derechos para evitar que se generen conflictos que pueden llegar a afectar sus notas

académicas. Además fue notorio que ellos evidenciaron la habilidad para iniciar una conversación, aceptar y hacer elogios, y reconocer sus límites y errores; y a su vez expresaron la capacidad de resolución ante los obstáculos buscando alternativas coherentes con ayuda de fuentes confiables que les concedieron disipar dudas y reflexionar sobre su práctica.

4. Conclusiones

Los datos que sustentan el presente trabajo y las experiencias referidas por los participantes confirmaron que las habilidades sociales y la motivación son factores determinantes de la permanencia estudiantil, pero sobre todo, se ha podido evidenciar la complejidad por abordar temas vinculados a la educación debido a su carácter multifactorial y multidireccional (García y Barrón, 2011). A partir de los discursos de los participantes, se identificó la presencia de factores como la deserción, el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación profesor y alumno, la interacción entre universitarios y la conexión con los diferentes ambientes en donde se desenvuelven.

Confirmamos que la investigación cualitativa es una valiosa herramienta para entender el sentido que dan los estudiantes a lo que acontece en el entorno educativo (Tinto, 1982). Con esto ratificamos la variedad de estrategias para enfrentar los retos que la educación representa, así como lo complejo de los entornos, en donde sus características no surgen en el marco universitario (Díaz, 2008), sino que tienen su origen desde los contextos familiares y personales resaltando el ambiente familiar, el nivel cultural y económico de los padres, siendo este último considerado como una de las principales restricciones para la permanencia. Aún con esto, los datos encontrados dejan ver un bajo impacto de este factor hacia el desempeño académico, pues a los participantes los llevó a considerar a la educación como un privilegio. Respecto del aspecto personal, observamos que la actitud y disposición del alumno dirigen mayormente sus logros, revelándose diferentes problemáticas en cada estudiante, por lo que no se puede generalizar que el aspecto emocional sea determinante en el desempeño.

Además encontramos de gran trascendencia, las habilidades con las que ingresa el alumno al nivel superior, lo que nos llevó a destacar la importancia por fortalecer la calidad en los niveles educativos preuniversitarios para garantizar la adquisición de competencias básicas que aseguren el éxito. Otras características a resaltar fueron las relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde rescatamos el valor por considerar las condiciones económicas, sociales y culturales en la toma de decisiones sobre políticas, reformas y planes de estudios educativos, para así beneficiar el desarrollo de los alumnos. Con esto, apuntamos la importancia de considerar al alumno como una totalidad, como un ser intelectual, afectivo, artístico y deportivo (Gómez, 2017), con lo que suponemos imprescindible cambiar la educación si se busca transformar toda una sociedad.

En cuanto a la motivación, descubrimos su relevancia respecto de la vocación, gusto por la carrera y técnicas de estudio (Parada y Correa, 2017), la percepción de los alumnos sobre el desempeño de los profesores y la calidad de las clases; la relación con los docentes como un apoyo a la implicación en el entorno académico, el gusto por la carrera y el compromiso con la institución; la construcción del auto concepto; atribuciones causales y la orientación de conducta a metas específicas, con lo cual ratificamos su importancia para el desempeño de los estudiantes.

Finalmente en lo referente a las habilidades sociales hallamos que han estado presentes en toda la vida académica de los participantes, apoyando una relación eficaz con otros, por lo cual es importante

desarrollarlas desde la infancia, pues como dice Edel (2003), pueden ser buenas predictores de adaptación social en los niveles consecuentes como es el caso de los participantes, quienes al contar con ellas encontraron nuevas herramientas de soporte, tales como redes de apoyo con profesores. Se concluye que el presente trabajo aporta de manera importante los elementos involucrados en el proceso educativo, y se propone continuar con su estudio debido a la amplitud y complejidad.

Agradecimientos

El presente estudio fue realizado bajo el apoyo de la DGAPA a través del proyecto PAPIME PE 307818, titulado: Análisis de trayectorias escolares de la generación 2017 de la carrera de psicología.

Bibliografía

Abarca, M., Gómez, M., y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-

136. Recuperado de: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/593/180>.

Arias, F., Chávez, A., Muñoz, T. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 5-22.

Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education

Campo, L., y Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa Caribe Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 39-51. doi: <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.2104>

Cano, S. M., Gómez, R.J. y García, C.P. (2009). Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo. Recuperado de: <http://www.dbc.fi-c.unam/Eventos/ForoMatematicas2/memorias4....57>

Cu Balan, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(1), 764-769 disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130171>

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos versión online* XXX,2,65-86

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Esteban, M., Bernardo, A.B., y Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: importancia del buen comienzo. *Aula abierta*, 44, 1-6

- Excelsior (2020. 09-08-2020). Laura Toribio. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/dejan-la-escuela-28-millones-por-culpa-del-covid-desercion-en-nivel-basico-y-superior> García, O., y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a7.pdf>
- García, F. B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 191-213. [Fecha de Consulta 16 de Octubre de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13248313010>
- García, F., y Doménech, F. (2014). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 1(0). Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia%20Bacete_Dom%c3%a9nech_1997_Motivacion_aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-162. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- González, R.; Valle, A.; Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29565/1/Psicothema.1996.8.1.45-61.pdf>
- Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G., y Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>
- Leyva, J. (2014). La permanencia escolar en las redes educacionales desde comunidades periféricas. *Panorama*, 8(15), 48-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051571>
- Martínez, A.C. y Valderrama, L.E. (2011). Motivación para estudiar en jóvenes nivel medio superior. *Novascientia*, 3 (5), [scielo.org.mx/scielo.ph](http://www.scielo.org.mx/scielo.ph)
- Mendoza, J., (2020). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *47 Revista A&H* (11), 44-57.
- Mendoza, L., Mendoza, U., y Romero, D. (2014). Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1418>
- Parada, D., Correa, L., y Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12845>

- Ripamonti, P. y Lizana, P.C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Rev. Mex. Inv. Educativa*, 25 (85), 291-316.
- Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59. [Fecha de Consulta 16 de Octubre de 2021]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Ruiz, V., y Jaramillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. *Pensando psicología*, 6(11), 53-63. Recuperado de: <http://198.46.134.239/index.php/pe/article/view/366>
- SECTEI, (2021). <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687-700. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/1981525?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71 (18) sep. Recuperado de publicaciones.anui.es.mx/revista/71
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/2959965?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Tinto, V. (2000). Linking, learning and leaving. In Braxton (ed). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: United States. Vanderbilt University Press. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WF8itWof7aIC&oi=fnd&pg=PA81>
- Tinto, V. (2003). Promoting student retention through classroom practice. In *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, an international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam (pp. 5-7). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice/links/5759719008ae414b8e43bfa4.pdf 159 160 Tinto, V. (2006-2007), *Research and Practice of Student Retention: What's next?*. *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Vargas, C. J., Bustos, I.S., y Moreno, R. (2005). Propuesta para aumentar el nivel académico, minimizar la deserción, rezago y repitencia universitaria por problemas de bajo rendimiento académico en la universidad Tecnológica de Pereira en el programa de ingeniería de sistemas y computación. *Scientia et Technica*, XI (28), 145-150
- Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000400117&script=sci_arttext

¿EL COVID-19 Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL AFECTARON LA IMPORTANCIA DE LOS DETERMINANTES DE LA PERSISTENCIA ESTUDIANTIL?: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

Boris Christian Hierbas Torrico
bherbas@ucb.edu.bo

Nataly Alessandra Villarroel Vargas

Ana Gabriela Titichoca Santana

Bolivia, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Sede Cochabamba

Resumen

La permanencia universitaria es un desafío constante para las instituciones educativas de Bolivia. Debido al cierre de universidades, por la pandemia de COVID-19, las instituciones educativas se han visto obligadas a cambiar la educación presencial por la educación virtual. Este cambio trae consigo retos académicos, tecnológicos, económicos y sociales para los estudiantes. En particular, la educación virtual hace que los estudiantes socialicen en menor grado con sus profesores y pares académicos, orientándose en los resultados del servicio educativo. Más aún, la pandemia del COVID-19 causó problemas económicos en todos los países y en consecuencia los ingresos de los estudiantes y sus familiares se vieron afectados. De esta manera se afectó la capacidad de pago de sus estudios. Todo esto sugiere que la pandemia del COVID-19 y la educación virtual reducen la importancia del rol de la socialización en las universidades, pero al mismo tiempo incrementan el rol de las tecnologías educativas y el ambiente económico en la persistencia estudiantil. Para analizar este fenómeno, esta investigación utiliza el modelo de deserción estudiantil propuesto por Bean y Metzner (1985), y examina la relación de (a) los antecedentes del estudiante, (b) las variables académicas, (c) las variables ambientales, (d) las variables de integración social y (e) las consecuencias psicológicas, en la persistencia estudiantil. En particular, se realizaron 387 encuestas estructuradas a estudiantes de una universidad de Bolivia. A continuación, se examinó las relaciones teorizadas utilizando análisis estructural de ecuaciones. Los resultados indican que la persistencia estudiantil se encuentra determinada por: (i) los antecedentes del estudiante (edad y género), (ii) las variables académicas (habilidades de estudio de educación presencial, habilidades de educación virtual) y la calidad de los servicios educativos de la universidad (calidad procesos académicos y calidad procesos administrativos); (iii) las variables ambientales (problemas económicos del estudiante); (iv) las variables de integración social; y (v) las consecuencias psicológicas (satisfacción del estudiante). Además, se realizó análisis multigrupos para estudiar el efecto de la pandemia del COVID-19 en la persistencia estudiantil. Los resultados obtenidos indican que la pandemia incrementó la influencia de variables académicas, de consecuencias psicológicas y de variables ambientales en la persistencia estudiantil. Sin embargo, la pandemia también disminuyó la influencia de la integración social en la persistencia estudiantil. Estos resultados sugieren que la pandemia del COVID-19 y la educación virtual: (a) reducen la importancia de las relaciones sociales con profesores y pares académicos; e (b) incrementan la importancia de variables contextuales (tecnología y economía estudiantil), en la persistencia estudiantil.

Descriptorios o Palabras Clave

Persistencia estudiantil, educación virtual, COVID-19, modelo de deserción estudiantil no tradicional.

1. Introducción

Las universidades son lugares donde los estudiantes viven y estudian muy cerca unos de otros. Al mismo tiempo, las universidades son centros culturales donde se reúnen estudiantes de todo el país. Recientemente, las bases de este ecosistema único se han visto afectados por la rápida propagación del brote de coronavirus (COVID-19), que generó incertidumbres e implicaciones en la educación superior. En particular, desde marzo del 2020, el Ministerio de Educación de Bolivia se ha visto obligado a cancelar clases presenciales y cerrar las puertas de los campus universitarios de todo el país en respuesta a los brotes del COVID-19. Como respuesta, las universidades bolivianas han cambiado las clases presenciales a la educación virtual. Sin embargo, el cambio a la educación virtual no fue sencilla, porque ha afectado a los estudiantes en sus estilos de aprendizaje, requiere otras habilidades de aprendizaje y acceso a medios tecnológicos, que en muchos casos no están al alcance del estudiante.

Si bien el cambio a la educación virtual ha traído como consecuencia la caída en el número de estudiantes inscritos al comienzo de cada nuevo semestre y el abandono puede ser temporal, es difícil prever si la pandemia del COVID-19 resultará en una interrupción a largo plazo del sistema de educación superior. En consecuencia, se hace necesario el desarrollo de estudios que analicen los modelos de deserción y persistencia estudiantil en educación existentes que consideren los efectos del COVID-19 y la educación virtual en los estudiantes de Latinoamérica. Respondiendo a esta necesidad, nuestro estudio utiliza el modelo de deserción estudiantil no tradicional de Bean y Metzner (1985) e incluye variables relacionadas con la educación virtual. Específicamente, mediante una encuesta a 387 estudiantes de Bolivia y la implementación de ecuaciones estructurales se encontró que la pandemia del COVID-19 causó un cambio en el comportamiento de estudiantes presenciales a “estudiantes viajeros” virtuales (Bean y Metzner 1985) caracterizados por no dar mucha importancia a los procesos de interacción social. En particular, comparado con los modelos de Spady (1971) y Tinto (1975) que atribuían a los procesos de socialización una mayor importancia para explicar el proceso de deserción, nuestro estudio encuentra debido a la pandemia la permanencia estudiantil depende adicionalmente de factores externos (economía del país) y de factores ambientales (COVID-19). Más aún, se encontró que la pandemia incrementó la influencia de variables académicas, de consecuencias psicológicas y variables ambientales en la persistencia estudiantil. Sin embargo, la pandemia también disminuyó la influencia de la integración social en la persistencia estudiantil.

2. Marco teórico

A continuación, presentaremos una revisión general de los modelos más citados de abandono en educación superior.

- I. **Modelo del proceso de abandono de los estudios universitarios.** Este modelo fue propuesto por Spady (1971) e indica que las instituciones educativas tienen un papel importante que desempeñar en la persistencia de los estudiantes y que, en lugar de solo una, había dos variables, o sistemas, que podrían afectar la permanencia de un estudiante en la institución: (a) factores académicos (calificaciones y desarrollo intelectual); y (b) factores sociales (amistad y la congruencia normativa).
- II. **Modelo institucional de abandono.** Este modelo fue propuesto por Tinto (1975) y se basa en el modelo de Spady (1971), pero en última instancia otorga mayor responsabilidad al estudiante a medida que este construye su relación con la universidad. Tinto (1975) sugiere a través de su modelo que los estudiantes traen asociaciones y expectativas con ellos en su primer año a la universidad. Con el pasar del tiempo, estas se debilitan o fortalecen, en función a su capacidad de incorporarse a la comunidad institucional, lo que luego determina su permanencia en la universidad.
- III. **Modelo de deserción estudiantil.** Este modelo fue propuesto por Bean (1980) y también se basó en el trabajo de sus predecesores. Sin embargo, se diferenció de los anteriores argumentando que las motivaciones para el abandono estudiantil son similares a las que se ven en un empleado insatisfecho con su carrera o empleador. Como existen diferencias obvias entre un estudiante y un empleado, como el salario, Bean (1980) encontró útil sustituir variables equivalentes de la experiencia universitaria, como el GPA, el desarrollo del estudiante y la relevancia profesional. En una versión revisada de su teoría, Bean (1980) incluiría un conjunto de cuatro variables instrumentales: antecedentes, aspectos organizacionales, medio ambiente y actitudes, y variables resultantes.
- IV. **Modelo de deserción estudiantil no tradicional.** Poco después de publicar el modelo de deserción estudiantil (Ben 1980), Bean y Metzner (1985) revisaron el mismo y lo actualizaron para estudiantes no tradicionales: “estudiantes viajeros.” Específicamente, los *estudiantes viajeros* son aquellos que no residen en una vivienda universitaria, que “viajan” diariamente a la universidad, viven con sus familias y

podrían tener trabajos de tiempo completo o parcial. Lo que Bean y Metzner (1985) encontraron fue que la importancia de la integración institucional y la construcción de una cultura universitaria no tienen la misma jerarquía para los estudiantes viajeros. Para el estudiante viajero, los factores ambientales y externos son los principales determinantes de la persistencia universitaria.

3. Teoría general

Para la realización de nuestro estudio, escogimos el modelo de deserción estudiantil no tradicional (Bean y Metzner 1985). Se seleccionó este modelo porque la pandemia del COVID-19 ha causado que las universidades bolivianas dejen de realizar clases presenciales, y se haga uso intensivo de entornos virtuales. Los entornos virtuales de educación superior han creado nuevos patrones de comportamiento de los estudiantes: *estudiantes viajeros virtuales*. Actualmente, los estudiantes al no encontrarse físicamente en la universidad (usan plataformas virtuales) acceden por internet (*viajan electrónicamente*) a sus clases y viven con sus familias. Adicionalmente, la pandemia del COVID-19 y la educación virtual causó que los estudiantes universitarios se distingan de otras generaciones por tener una menor intensidad y duración en sus interacciones con los principales agentes de socialización (profesores, pares) en las universidades a las que asisten. En consecuencia, a diferencia de los modelos de Spady (1971), Tinto (1975) y Bean y Metzner (1985) que se basaron en gran medida en la socialización o procesos sociales similares para explicar el proceso de deserción, nuestro modelo utiliza el modelo de Bean y Metzner (1985) y sugiere que la permanencia de los estudiantes además depende de factores externos (economía del país) y de factores ambientales (pandemia del COVID-19).

4. Hipótesis de estudio

A continuación, presentamos las variables bajo estudio y su relación con la persistencia estudiantil.

4.1. Antecedentes del estudiante

La literatura de abandono en educación superior indica que los antecedentes del estudiante (por ejemplo, edad, género, residencia) influyen la persistencia del estudiante (Bers y Smith 1991). Para nuestro estudio se consideró tomar en cuenta la edad y el género del estudiante. En el primer caso, la literatura indica que la edad del estudiante influye negativamente la persistencia del estudiante (Nakajima et al. 2012). Esto ocurre porque, comparado con los estudiantes más jóvenes, a medida que el estudiante gana edad tendrá más responsabilidades, horas de trabajo, y mayores niveles de ausentismo. **H1: La edad influye negativamente la persistencia estudiantil.**

En el caso del género del estudiante, en sociedades de países en vías de desarrollo como Bolivia, los hombres y mujeres tienen roles estereotípicamente distintos en los ambientes fuera de la universidad (Divjak et al. 2010). Más aún, las normas de género, los comportamientos de conformidad con el género y las desigualdades basadas en diferencias de género construidas socialmente, que se encuentran en los entornos educativos tradicionales, se reproducen también en entornos virtuales (Moore y Diehl 2018). En consecuencia, la existencia de estos roles estereotípicos y de diferencias de género afectan las decisiones de permanencia de los estudiantes en la universidad. **H2: El género influye la persistencia estudiantil.**

4.2. Variables académicas

Las variables académicas son muy comunes en los modelos clásicos de abandono estudiantil como indicadores de integración académica (Tinto 1975). Estas variables están relacionadas con habilidades de estudio y calidad del servicio educativo de la universidad. En el primer caso, como sugiere Sexton (1965), los estudiantes que tienen habilidades de estudio pobres para la educación presencial, tienen una mayor probabilidad de abandonar la universidad. En el caso de la educación virtual, Moore y Diehl (2018) indican que, a diferencia de la educación presencial, el nivel de autonomía de estudio determina la persistencia en sus estudios. En consecuencia, a pesar que las habilidades académicas para la educación presencial son diferentes para la educación virtual, ambas igualmente influyen la persistencia estudiantil. **H3: Las habilidades de estudio de educación presencial y virtual influyen positivamente la persistencia estudiantil.**

En el caso del servicio educativo de la universidad, en las interacciones físicas o virtuales el estudiante experimenta la calidad de los servicios que ofrece la universidad (procesos académicos y administrativos) y forma una percepción acumulativa del mismo (Oliver 2010). Es decir, aprende sus características, capacidades y limitaciones en el tiempo. En consecuencia, cuando el estudiante percibe una mayor calidad de procesos académicos y administrativos, muestra una mayor acumulación de sentimientos positivos hacia a la misma e incrementa su persistencia de continuar sus estudios (Herbas y Frank 2015). **H4: La calidad de del servicio educativo de la universidad (procesos académicos y administrativos) influyen positivamente la persistencia estudiantil.**

4.3. Variables ambientales

Estas variables se refieren a aquellos factores sobre los que la institución tiene poco control, pero que también influyen el abandono estudiantil. En particular, la existencia de problemas económicos del estudiante influyen su decisión de continuar o abandonar sus estudios. Además, la incapacidad del estudiante de financiar sus estudios universitarios afectará su capacidad de pagar su matriculación provocando su abandono (Bean y Metzner 1985). La pandemia del COVID-19 afectó significativamente las economías de los países y las familias de los estudiantes. En consecuencia, la pandemia del COVID-19 agravó los problemas económicos de los estudiantes para financiar sus estudios e incrementó la probabilidad de abandono de la universidad. **H5: La pandemia del COVID- 19 modera positivamente la influencia negativa de los problemas económicos en la persistencia estudiantil.**

4.4. Variables de integración social

La integración social se refiere al alcance y la calidad de la interacción de los estudiantes con el sistema social del entorno universitario. Los modelos de Spady (1971) y Tinto (1975) asumen que los estudiantes que tienen una mayor integración social tienen más probabilidades de continuar matriculados en la universidad. Sin embargo, Bean y Metzner (1985) sugieren que la integración social no es el factor más importante para determinar la deserción de los estudiantes viajeros. Como se indicó anteriormente, la pandemia del COVID-19 ha causado un cambio de la educación presencial hacia la educación virtual. La educación virtual se caracteriza por reducir el número de interacciones entre los estudiantes con sus profesores y sus pares. Luego, los estudiantes se vuelven *estudiantes viajeros virtuales* para los que las interacciones sociales ya no son tan importantes. Esto sugiere que la pandemia del COVID-19 cambio el comportamiento de los estudiantes a *estudiantes viajeros virtuales*. Esto redujo significativamente la

influencia de la interacción social en la persistencia estudiantil. **H6: La pandemia del COVID-19 modera negativamente la influencia positiva de la interacción social en la persistencia estudiantil.**

4.5. Consecuencias psicológicas

La satisfacción es el grado en el que un estudiante disfruta el rol de ser estudiante y muestra una ausencia de aburrimiento con sus cursos universitarios (Bean y Metzner 1985). En particular, las experiencias universitarias satisfactorias influyen las actitudes e intenciones de seguir estudiando en la universidad (Herbas y Frank 2015). Por otro lado, como se dijo anteriormente, la pandemia del COVID-19 cerró campus universitarios, vació residencias universitarias y afectó la planificación de semestres educativos. Sin embargo, también trajo nuevas posibilidades de cómo se vería la educación universitaria del futuro, con la tecnología jugando un papel central. En consecuencia, debido a la pandemia del COVID-19, el cambio a la educación virtual hizo que las tecnologías educativas online jueguen un rol central manteniendo la seguridad física de los estudiantes, optimizando las operaciones universitarias, mejorando la experiencia educativa, e incrementando su satisfacción. Esto a continuación reduce la probabilidad de abandono. **H7: La pandemia del COVID-19 modera positivamente la influencia positiva de la satisfacción en la persistencia universitaria.**

5. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo que busca la verificación de las hipótesis teóricas mediante el uso de un cuestionario estandarizado, con escalas Likert de 10 puntos (constructos basados en Bean y Metzner 1985) y mediante muestreo aleatorio simple. Específicamente, el cuestionario midió las actitudes de los estudiantes respecto a la universidad para construir variables latentes: (a) antecedentes de los estudiantes (1 ítem: género; 1 ítem: edad); (b) variables académicas (4 ítems: habilidades estudio presencial, Bunce et al. 2017; 3 ítems: habilidades de estudio virtual, Volery y Lord 2000; 3 ítems: calidad procesos académicos, Ince et al. 2020; 11 ítems: calidad procesos administrativos, Wuyts et al. 2015); (c) variables ambientales (3 ítems: problemas económicos, Doll et al. 2013); (d) variables de integración social (4 ítems: Hew et al. 2020); (e) resultados psicológicos (3 ítems: satisfacción del estudiante, Anderson y Fornell 2000); y (f) persistencia del estudiante (2 ítems: Bean 1985). Luego de realizar una prueba piloto y revisar los constructos desarrollados, se implementó el cuestionario electrónicamente a estudiantes de una universidad de Bolivia en abril del 2021. Como resultado se recopilaron 387 encuestas validas con las siguientes características demográficas: (i) 54.3% mujeres y 45.7% hombres; (ii) 50% tenían edades menores o iguales a 21 años; y (iii) 97.9% solteros y 2.1% casados. Posteriormente, se realizaron pruebas de validez convergente y discriminante a las variables en la muestra. Los resultados de análisis factorial confirmatorio (CFA) de las variables latentes satisfacen los criterios estándar de aceptación para modelos con más de 250 observaciones y menos de 12 variables latentes: $\chi^2/df < 6$; CFI $\geq 0,97$; RMSEA $< 0,08$ (Hair et al. 2010). Más aún, todas las variables latentes cumplen los siguientes criterios de validez convergente y discriminante (Hair et al. 2010): α de Cronbach > 0.7 ; fiabilidad compuesta (CR) > 0.07 ; cargas factoriales estadísticamente significativas, varianza media extraída (AVE) > 0.5 (Fornell y Larcker 1981).

6. Resultados

Para estimar los efectos directos y moderados de las hipótesis propuestas, se utilizó modelos de ecuaciones estructurales debido a su versatilidad para el manejo de variables latentes y relaciones causales.

6.1. Efectos principales

El cálculo de los efectos directos de las variables bajo estudio en la persistencia universitaria encontró que los índices de ajuste del modelo cumplen los criterios de aceptación estándar de ajuste (Hair et al. 2010): $\chi^2/df < 5$; CFI ≥ 0.95 ; RMSEA < 0.07 . A continuación, para verificar la pertinencia de las hipótesis planteadas (H1-H4), se calcularon los efectos directos los constructos propuestos por Bean y Metzner (1985) en la persistencia estudiantil. Los resultados muestran que la persistencia estudiantil se encuentra determinada por (i) antecedentes del estudiante (edad, H1: $\beta = -0.05$, $p < 0.10$; género, H2: $\beta = -0.05$, $p < 0.10$); (ii) variables académicas (habilidades de estudio de educación presencial, H3a: $\beta = 0.29$, $p < 0.01$; habilidades de educación virtual, H3b: $\beta = -0.11$, $p < 0.05$) y calidad de los servicios educativos de la universidad (calidad procesos académicos, H4a: $\beta = -0.19$, $p < 0.01$; calidad procesos administrativos, H4b: $\beta = 0.06$, $p < 0.10$); (iii) variables ambientales (problemas económicos, $\beta = -0.12$, $p < 0.01$); (iv) variables de integración social ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$); y (v) consecuencias psicológicas (satisfacción del estudiante, $\beta = 0.11$, $p < 0.05$). En general, estos resultados sugieren que los constructos propuestos por Bean y Metzner (1985) influyen directa y significativamente en la persistencia estudiantil. Además, los resultados estadísticamente significativos apoyan las hipótesis H1 a H4.

6.2. Efectos moderados

A continuación, para determinar la validez del modelo de Bean y Metzner (1985), donde los estudiantes se volvieron estudiantes viajeros virtuales, se procedió a calcular el efecto moderador de la pandemia del COVID-19 en los efectos directos mediante una variable moderadora que diferenciaba las actitudes estudiantiles antes y después de iniciada la pandemia. Para ese propósito se utilizó la metodología de análisis multigrupos en modelos de ecuaciones estructurales propuesta por Li et al. (1998). Específicamente, se desarrolló análisis multigrupos para evaluar la existencia de invarianza factorial de las relaciones bajo estudio en los periodos antes y luego de iniciada la pandemia del COVID-19. Se encontró que el COVID-19 modera significativamente la influencia de los constructos propuestos por Bean y Metzner (1985) en la persistencia estudiantil. Específicamente, se encontraron las siguientes relaciones moderadas por la pandemia en la persistencia estudiantil: (a) moderación positiva de variables académicas (habilidades de estudio de educación presencial, $\beta_{pre-COVID} = 0.47 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.56$, $\Delta\chi^2 = 54.57$, $p < 0.01$; habilidades de educación virtual, $\beta_{pre-COVID} = 0.37 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.40$, $\Delta\chi^2 = 54.46$, $p < 0.01$, calidad procesos académicos, $\beta_{pre-COVID} = 0.37 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.45$, $\Delta\chi^2 = 0.48$, $p < 0.05$; calidad procesos administrativos, $\beta_{pre-COVID} = 0.11 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.13$, $\Delta\chi^2 = 0.45$, $p < 0.05$); (ii) moderación negativa de variables ambientales (H5: problemas económicos, $\beta_{pre-COVID} = -0.14 \rightarrow \beta_{COVID} = -0.20$, $\Delta\chi^2 = 50.49$, $p < 0.05$); (iii) moderación negativa de integración social (H6: $\beta_{pre-COVID} = 0.56 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.49$, $\Delta\chi^2 = 48.73$, $p < 0.05$); y (iv) moderación positiva de consecuencias psicológicas (satisfacción del estudiante, H7: $\beta_{pre-COVID} = -0.02 \rightarrow \beta_{COVID} = 0.28$, $\Delta\chi^2 = 51.10$, $p < 0.05$). Estos resultados sugieren que la pandemia del COVID-19 modera significativamente las relaciones propuestas por Bean y Metzner (1985). Más aún, los resultados presentan evidencia empírica que apoyan las hipótesis H5 a H7. En otras palabras, se incrementó la influencia de las variables académicas (habilidades de educación presencial y virtual, calidad de procesos académicos y administrativos), de consecuencias psicológicas (satisfacción del estudiante) y variables ambientales (problemas económicos) en la persistencia estudiantil. Sin embargo, la pandemia también disminuyó la influencia de la integración social en la persistencia estudiantil. Todo esto sugiere la validez de nuestra teoría general propuesta.

7. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación analiza el modelo de Bean y Metzner (1985) incluyendo variables relacionadas con la educación virtual. Evidencia de Bolivia indica la validez teórica del modelo, donde debido a la pandemia del COVID-19 los estudiantes ahora se comportan como *estudiantes viajeros virtuales* que dan una menor jerarquía a la interacción social. En particular, se encontró que, debido al cambio a clases virtuales, la permanencia estudiantil no solamente depende de su grado de integración social (como sugieren Spady 1971 y Tinto 1975) o variables académicas, sino que (como sugieren Bean y Metzner 1975), también depende de factores externos (como la economía del país, o la existencia de pandemias). En consecuencia, futuros modelos que analicen el abandono en educación superior durante pandemias, deberían incluir factores externos para mejorar la validez de los mismos. Por otro lado, el cambio a *estudiantes viajeros virtuales* sugiere que las universidades deberán diseñar experiencias educativas que combinen experiencias presenciales y virtuales, porque los resultados del modelo indican que las habilidades académicas virtuales y los factores externos son importantes determinantes la persistencia universitaria. Nuestro estudio también encontró que el COVID-19 modera significativamente la influencia de los constructos propuestos por Bean y Meazner (1985) en la persistencia estudiantil. Específicamente, se evidencio: (i) crecimiento de la influencia de las variables académicas, de consecuencias psicológicas y variables ambientales; y (ii) disminución de la influencia de la integración social en la persistencia estudiantil. Todo esto sugiere que la pandemia del COVID-19 cambio el comportamiento hacia estudiantes viajeros virtuales donde crece la importancia de variables ambientales y decrece la importancia de la integración social. Más aún, el COVID-19 ha creado un crecimiento de la importancia de la mejora de procesos administrativos y académicos haciendo que la tecnología tome un rol central en los procesos educativos. Nuestros hallazgos establecen condiciones de frontera sobre la validez de los modelos de Spady (1971) y Tinto (1975), que dan una mayor importancia a la integración social como determinante la persistencia estudiantil. Sin embargo, como proponen Bean y Meazner (1985), nuestro estudio encontró que la importancia de la integración social en la persistencia estudiantil depende del contexto ambiental y tecnológico. Todo esto sugiere que el contexto de la pandemia ha acelerado la adopción de tecnologías digitales y cambios de comportamiento en los estudiantes que podrían estar aquí para quedarse.

Bibliografía

- Anderson, E. W., & Fornell, C. (2000). Foundations of the American Customer Satisfaction Index. *Total Quality Management & Business Excellence*, 11(7), 869–882.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485–540.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American educational research journal*, 22(1), 35–64.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155–187.
- Bers, T. H., & Smith, K. E. (1991). Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration. *Research in higher Education*, 32(5), 539–556.
- Bunce, L., Baird, A., & Jones, S. E. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978.

- Divjak, B., Ostroski, M., & Hains, V. V. (2010). Sustainable student retention and gender issues in mathematics for ICT study. *International journal of mathematical education in science and technology*, 41(3), 293-310.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Herbas, B., & Frank, B. (2015). La influencia de la motivación y la satisfacción de los estudiantes en sus intenciones de graduación. In *V Conferência latino-americana sobre o abandono*, V, Talca Universidad, Chile.
- Hew, K. F., Hu, X., Qiao, C., & Tang, Y. (2020). What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach. *Computers & Education*, 145, 103724.
- Ince, E. Y., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). The opinions of academicians on distance education during the COVID-19 pandemic. *Educational Practices during the COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives*, 107.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., & Boles, S. (1998). Approaches to testing interaction effects using structural equation modeling methodology. *Multivariate Behavioral Research*, 33(1), 1-39.
- Moore, M. G., & Diehl, W. C. (2018). *Handbook of distance education*. (M. G. Moore & W. C. Diehl, Eds.). Fourth edition. | New York : Routledge, 2019. | Previous edition: 2013.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315296135>
- Nakajima, M. A., Dembo, M. H., & Mossler, R. (2012). Student persistence in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 591-613
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. New York: ME Sharpe.
- Sexton, V. S. (1965). Factors contributing to attrition in college populations: Twenty-five years of research. *The Journal of General Psychology*, 72(2), 301-326.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*.
- Wuyts, S., Rindfleisch, A., & Citrin, A. (2015). Outsourcing customer support: The role of provider customer focus. *Journal of Operations Management*, 35, 40-55.

CUANDO LA PANDEMIA NO ES SUFICIENTE PARA EXPLICAR EL ABANDONO ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO. EL CASO DE VENEZUELA

Tulio Ramírez
tuliorcl@gmail.com
Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello

Audy Salcedo
audy.salcedo@gmx.com
Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello
Chile, Universidad Católica del Maule

Fabiola Faúndez
ffaundez@utalca.cl
Chile, Universidad de Talca

Resumen

El Coronavirus cambió la situación mundial, afectó prácticamente todos los sectores de la vida, entre ellos la educación, la cual debió migrar, en todos los niveles, a la educación a distancia. Fue una situación

sobrevenida para la cual la mayoría de las instituciones, docentes y estudiantes no estaban preparados. Por lo tanto, parece lógico pensar que la pandemia, producto de la COVID19, es uno de los actores que se deben considerar para cualquier estudio sobre el abandono estudiantil desde 2020. No obstante, en este trabajo se demuestra que la baja pronunciada de la matrícula estudiantil a nivel universitario en Venezuela, no debe ser atribuida como efecto exclusivo de la pandemia de COVID19 y la falta de apresto para afrontar la educación no presencial, sino que ha sido un fenómeno que se ha ido verificando desde 2017 como producto de la diáspora como consecuencia del deterioro tanto de las condiciones de vida del venezolano, como de su sistema educativo a todos los niveles.

Palabras Clave

COVID19, Educación Superior, Diáspora, Políticas Educativas, Docentes.

1. Introducción

A partir de 2020 cualquier estudio sobre causas del abandono en la educación universitaria, debe tomar en cuenta las particulares condiciones que vivieron los estudiantes como consecuencia de la alteración de la normalidad en materia educativa.

La COVID19 obligó a los países, donde se presentaron casos de contagio, a tomar medidas drásticas. La más urgente fue el llamado a permanecer en las casas. La cuarentena fue el mejor antídoto para evitar el contagio masivo. Unos países más temprano, otros más tarde se vieron en la necesidad de, por vía de decreto de obligatorio cumplimiento, asegurar el distanciamiento físico, cuando las cifras de muertes se tornaron alarmantes. La situación de desajuste se evidenció en todos los sectores. La Educación no fue una excepción. Las clases presenciales se suspendieron casi al unísono en todos los países donde se constató la presencia de la pandemia.

Las autoridades dieron la orden de continuar las clases de manera *on line* en todos los niveles educativos. Una escuela o universidad con presencia masiva de estudiantes podía convertirse en un foco masivo de contagio que inmediatamente se irradiaría de forma exponencial al resto de la población.

No todos los países tuvieron los mismos aprestos para asumir la nueva normalidad. Los más desarrollados estaban en mejores condiciones de afrontar la nueva situación que los más pobres. Si bien la pandemia fue sobrevenida, el hecho de poseer conectividad estable, cobertura en buena parte de su territorio, alumnos y profesores con destrezas tecnológicas y plataformas institucionales robustas para el uso de aulas virtuales, permitió la continuidad de las actividades en todos los niveles sin alteraciones significativas.

En el caso de América Latina la situación fue diferente. Casi 400 millones de estudiantes de todos los niveles educativos se vieron afectados por la no presencialidad del servicio educativo. UNESCO (2020) señala que en Latinoamérica solo el 45% de los hogares tiene conexión a internet, es tanto como decir que solo uno de cada dos hogares no está conectado. Entre los colectivos que han salido especialmente perjudicados están los estudiantes con alguna discapacidad, así como aquellos que pertenecen a familias con menor nivel socioeconómico y dentro de ellos también los migrantes (Murillo y Duk, 2020). La COVID19 provocó un aumento de la brecha digital respecto al acceso y uso de plataformas para la continuación de las actividades escolares mediante la educación virtual (Ramírez, 2021).

Si bien este fenómeno fue muy evidente en la educación pública básica, los estudiantes universitarios no estuvieron exentos de estas dificultades. La tasa de abandono se incrementó durante 2020 y 2021, pero ya no por motivos vocacionales, académicos, de salud, económicos o factores psicosociales (Sáez y Tampe, 2019; Reyes y Meneses, 2019); sino por la imposibilidad de acceso a la tecnología o por la inexistencia de plataformas institucionales para asegurar el servicio educativo.

En el caso específico de Venezuela, además de las dificultades antes descritas, la tasa de abandono se incrementó antes de la COVID por la diáspora de jóvenes huyendo de las pésimas condiciones de vida producidas por un modelo político y económico que arruinó el poder adquisitivo de los venezolanos. Rama (2020) señala que la crisis económica “derivó en una emigración masiva; primero de capas medias y después de sectores de menos ingresos” (p. 15). Todo ello lo obligó a que no solo los estudiantes abandonen el país sino también los profesores debido a niveles de sueldo que no pasa los 20 dólares mensuales, entre otras razones (Salcedo y Uzcategui, 2021). Rama (2020) apunta que Venezuela no puede salir de la crisis económica sin un cambio muy radical de sus políticas, acota que esa crisis generó “en una mayor intensidad de las políticas previas dada por una mayor regulación y estrangulamiento de los sectores autónomos y privados que redujeron su matrícula y expulsaron sus cuadros académicos” (p. 15), pero también ha provocado mayores niveles de inseguridad y robo en los campus universitarios.

Observaremos a continuación algunas cifras que evidencian que el problema del abandono estudiantil a nivel universitario en Venezuela, obedecen a factores que han emergido previo a la pandemia, lo que indica que las cifras seguramente aumentarán de manera drástica a partir de marzo de 2020 cuando se decretó la no presencialidad en las aulas universitarias venezolanas.

2. Venezuela: La pandemia incrementó el abandono estudiantil en la educación superior pero no fue la causa principal

El llamado a la suspensión de clases presenciales y migrar a la educación a distancia, fue de las primeras medidas tomadas en Venezuela. Sin embargo, pronto nos percatamos que, si bien estábamos bajo el mismo problema que alteró la vida en otros países, no estábamos en bajo las mismas condiciones. Las medidas tomadas en materia de educación fueron similares pero el apresto y las condiciones para hacer eficiente este cambio no han garantizado ni la cobertura ni la calidad del servicio.

Detengámonos a analizar los obstáculos que, en el caso de Venezuela, impiden desarrollar una educación *on line* que incluya la mayor cantidad de jóvenes al sistema educativo. Quizás muchos de los obstáculos que enumeraremos a continuación de alguna manera también están presentes en el resto de los países de la región, la diferencia estriba en que, en el caso venezolano, no se cuentan con los aprestos suficientes para, sobre la marcha, ir superándolos. Para ello no solo es necesario contar con recursos suficientes, también es necesaria la voluntad política de todos los sectores de la sociedad para que, de manera conjunta, se establezcan y ejecuten estrategias viables para garantizar que la educación le llegue a las grandes mayorías, sobre todo a la población más vulnerable.

El Banco Interamericano de Desarrollo, estableció 5 fortalezas que, de ser preexistentes a la pandemia, pueden constituirse en bases sólidas para desarrollar estrategias que permitan cabalgar sobre la pandemia, garantizando una educación *on line* inclusiva sin sacrificar la calidad que debe tener. Estas fortalezas son las siguientes: a) conectividad previa en las Escuelas; b) plataformas digitales preexistentes; c) docentes formados en Tutoría Virtual; d) existencia de paquetes de asignaturas completas con contenidos

digitalizados y e) repositorios centralizados de materiales digitalizados por grado o año de estudio (Álvarez Marinelli, et al., 2020).

Se analizaron 26 países de América Latina y el Caribe, de ellos solo 4 países presentaban por lo menos 3 de esas 5 fortalezas, destacándose Uruguay por ser el único país en poseerlas todas. El 85% restante, o sea 22 países, en el mejor de los casos poseían solo 2, teniendo el resto en desarrollo algunas o inexistentes otras. De esos 22 países 4 no poseen ni siquiera en desarrollo algunas de esas fortalezas, nos referimos a Bolivia, Nicaragua, Haití, Belice y Venezuela (Álvarez Marinelli, et al., 2020).

Ahora bien, el caso de Venezuela es bastante atípico en la región, a pesar de compartir con Nicaragua, Haití, Bolivia y Belice, el dudoso privilegio de ser los peores evaluados por el BID, posee los índices de inflación más altos del mundo y un PIB en caída permanente desde los últimos 5 años. Además, el salario mínimo en Venezuela está por el orden de un dólar al mes y bajando. De igual manera el índice de desocupación es alto por el cierre de más del 70% de su industria. El máximo empleador es la administración pública que tiene casi 2 millones de empleados con sueldos que no rebasan los 5 dólares mensuales en el mejor de los casos.

Estos últimos factores derivados de la política económica del gobierno venezolano en los últimos 20 años han obligado a más de 6 millones de venezolanos a migrar en búsqueda de mejores oportunidades de vida. Esto, por supuesto, junto a las terribles condiciones de vida, ha reducido de manera drástica, la matrícula estudiantil en todos los niveles educativos. De tal manera que la pandemia lo que hizo fue potenciar este decrecimiento de la matrícula estudiantil en las universidades.

La debacle económica y la poca productividad de la industria petrolera han imposibilitado la inversión de recursos para el mantenimiento de los servicios públicos, lo que ha redundado en fallas del servicio eléctrico que hacen imposible la conectividad en muchas regiones del país. Siendo este uno de los principales obstáculos para desarrollar experiencias de educación *on line* con un mínimo de eficiencia.

Es bueno aclarar que esto último no lo podremos demostrar a partir de cifras oficiales. El gobierno del Socialismo del Siglo XXI no ha publicado las Memorias y Cuentas del Ministerio de Educación desde el año 2015. Por ello usaremos, a partir de 2016, cifras obtenidas de diferentes fuentes. Todo ello con el objetivo de dar evidencia sobre el abandono estudiantil en el sector universitario como un fenómeno previo a la pandemia, sino la consecuencia lógica de unas políticas educativas que tuvieron como misión destruir el sistema educativo venezolano.

3. Metodología

En Venezuela las estadísticas oficiales son muy difíciles de conseguir. A partir del año 2015 los diferentes ministerios no presentan ante la Asamblea Nacional las respectivas Memoria y Cuenta.

Esto ha implicado que, en materia educativa, el país no conozca las estadísticas sobre matrícula estudiantil, número de abandonos ni egresos.

Los investigadores deben recurrir a las cifras que esporádicamente informan los ministros u otros funcionarios a través de declaraciones de prensa, discursos o comunicados, propaganda. Como es de suponerse no son cifras del todo confiables, pero son las que existen.

Partiremos del año 2015, año de presentación a la Asamblea Nacional de la última Memoria y Cuenta del el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. A partir de allí, trabajaremos con los datos aportados por la Asociación Civil Memoria Educativa Venezolana, ente que de manera sistemática ha hecho seguimiento a la matrícula estudiantil, año a año desde 1958, de todos los niveles educativos. Como lo expresamos en párrafos anteriores, las cifras recopiladas por Memoria Educativa a partir de 2016 no devienen de la Memoria y Cuenta ministerial sino a partir de declaraciones aisladas del ministro y demás funcionarios del ramo.

4. Resultados

La propaganda gubernamental en Venezuela sobre los logros de la revolución ha sido catalogada por propios y extraños, como exagerada. Por ejemplo, en 2005 el gobierno anunció la erradicación total del analfabetismo en Venezuela, hecho que había reconocido UNESCO de tal hazaña, no obstante, al año siguiente, ese mismo organismo, reportaba que Venezuela tenía una tasa de analfabetismo del 7%, equivalente a más de 1,3 millones de personas. (Uzcátegui y Bravo, 2017). Desde entonces muy pocos confían en esos rimbombantes anuncios. Las estadísticas oficiales en materia económica, salud o educación han sido catalogadas de poco creíbles.

En el caso de la matrícula en educación superior, el gobierno venezolano ha querido presentarla como de las más grandes en América Latina. Se han ufano de haber creado un sinnúmero de universidades y de tener cifras históricas de estudiantes universitarios “gracias a la revolución”.

En todo caso no nos proponemos desmentir tales cifras, solo mostraremos la dinámica de la matrícula en el sector universitario para evidenciar que la baja drástica del número de estudiantes no podría atribuirse a la pandemia, sino a factores estructurales internos producto del deterioro del sistema universitario venezolano por los bajos presupuestos, salarios míseros de los profesores universitarios y una diáspora que llega para 2020, a poco más de 6 millones de venezolanos. Veamos la tabla 1.

Tabla 1. Matrícula estudiantil del sector universitario venezolano 2015-2019.

Año Fiscal	Población	Matrícula total Subsistema Universitario	Variación % interanual	% de la población
2015	30.620.404	2.622.013		
2016	31.028.637	2.622.013	0	8,5
2017	31.828.110	3.000.000	14,4	9,4
2018	31.828.110	2.850.000	-5	9
2019	83.219.521	2.297.792	-19,4	7,1

Fuente: Boletín Nro. 792 de Memoria Educativa Venezolana 2020.

En Venezuela a partir del mes de marzo de 2020, se decreta la suspensión de las actividades educativas presenciales a todos los niveles. Muy probablemente este cambio, sumado a las dificultades arriba descritas, incentivó el abandono de los estudiantes universitarios, lo cual se acentuaría durante el 2021. Lo cierto es que con las cifras disponibles tanto oficiales como oficiosas, se evidencia que el decrecimiento de la

matrícula estudiantil, a nivel universitario, venía impulsada por un alarmante decrecimiento. La reducción de 19,4% en dos años, encendería las alarmas en cualquier país.

Observemos en la tabla 2 un ejemplo específico de este decrecimiento en una de las universidades más importantes y populosas del país, como lo es la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL), la cual, con sus 7 Decanatos dispersos en varias regiones del país, es el recinto donde se forman la mayoría de los profesores que atiende la educación preuniversitaria en Venezuela. Las cifras de su matrícula en 2004 y 2019 son elocuentes.

Tabla 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Matrícula y nuevos ingresos 2008-2020.

Año	Matrícula	Nuevos inscritos	Egresados
2008	105.239	30.022	13.672
2009	100.066	19.979	13.490
2010	99.235	18.600	16.199
2011	99.219	19.829	14.710
2012	94.549	17.986	16.111
2013	78.219	7.799	1.275
2014	87.688	17.508	15.540
2015	70.446	10.699	10.451
2016	60.586	11.709	6.724
2017	51.413	10.602	6.960
2018	44.734	5.301	4.755
2019	38.510	1.840	4.083
2020	42.355	3.192	1.195

Fuente: Coordinación Nacional de Registro y Análisis Estadístico (2021).

Para el año 2008 contaban con 105.239 inscritos en todas las especialidades pedagógicas, pero para 2020, apenas contaban con una matrícula de 42.355, lo cual supone una reducción de 60% con respecto a 12 años atrás. Las cifras de nuevos ingresos año a año también son alarmantes. Para el año 2008 se inscribieron como nuevos cursantes 30.022 jóvenes, para 2020 solo se matricularon 3.292 en todo el país, una reducción del 89%.

Efectivamente, necesitamos más docentes, las renuncias han agravado la ya delicada situación que había venido denunciando desde hace unos 4 años atrás. Sin embargo, el ritmo de egresados de la UPEL no promete solucionar tan enorme déficit para los próximos años. Mientras que entre 2010 y 2015 egresó un promedio de 13.381 estudiantes por año, de 2016 a 2020 egresó un promedio de 1.311 nuevos docentes en todo el país. A ese ritmo tardaríamos generaciones para cubrir todas las plazas necesarias.

Ahora bien, este fenómeno de abandono masivo también se observa en las Escuelas de Educación de las universidades. En el Gráfico 1 se muestra el comportamiento de la matrícula correspondiente a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a la sazón, la primera universidad del país. Veamos.

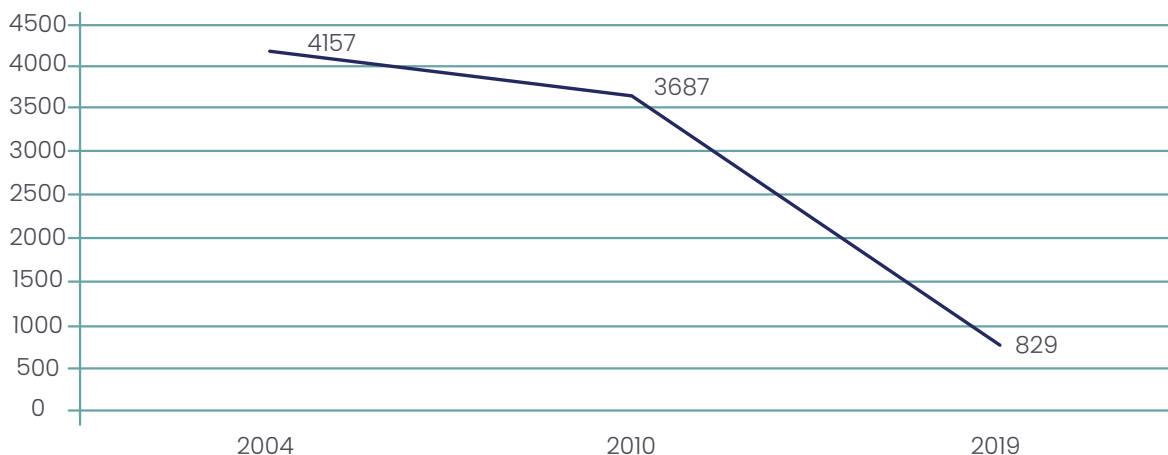


Figura 1. Matrícula Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
Fuente: Control de Estudios Escuela de Educación.

Esto mismo está ocurriendo en el resto de las escuelas de educación en el país. Ahora bien, la proyección para los próximos años no es la mejor. Independientemente de que la situación de pandemia atenta contra la permanencia en las aulas de estudiantes y profesores, la particular situación de emergencia humanitaria compleja que se ha instalado en Venezuela desde mucho antes de la pandemia, no ha cesado. El modelo político y económico instaurado en el país desde 1998 ha incentivado la migración de buena parte de su población y ha convertido a la educación en una opción poco atractiva para alumnos y profesores.

5. Consideraciones finales

La pandemia incidió en el aumento de las cifras de abandono de los estudiantes de las instituciones de educación superior en América Latina. Ciertamente no todos los países de la región estaban preparados para tal contingencia. Muchas de estas instituciones no contaban con plataformas adecuadas para el desarrollo de la Educación a distancia o mediada por la tecnología. Pero aparte de esto que ya de por sí es importante y determinante para no alterar la normalidad académica, ni profesores ni alumnos tuvieron el apresto en términos de equipos, acceso o estabilidad del internet ni la estrategia clara sobre cómo afrontar exitosamente, y sin sacrificio de la calidad, el reto de dar continuidad a los estudios.

En esas condiciones es explicable que aumente la tasa de abandono estudiantil en el sector. Por supuesto, las instituciones, así como los alumnos y profesores fueron ajustando sus estrategias en la medida en que la no presencialidad se prolongaba en el tiempo. Sin embargo, esto no siempre garantizó el retorno inmediato de los que se fueron. La reincorporación seguramente sea transitoria. Cuando termine la pandemia y se regularicen las actividades presenciales, es posible que seamos testigos de la reincorporación de los que abandonaron en razón de las dificultades ocasionadas por la pandemia.

En el caso venezolano no albergamos tantas esperanzas ya que la matrícula en todas las universidades ha bajado de manera continuada desde antes de iniciar la pandemia. Los datos presentados en este trabajo son solo una muestra de la situación venezolana. Es posible que con la pandemia la situación se haya agudizado hasta llegar a extremos alarmantes, pero una vez culminada esta, nada asegura que habrá una reincorporación masiva de los que se fueron.

Una parte del estrangulamiento de las universidades al cual se refiere Rama (2020) se expresa en la reducción de manera continuada, desde 2007, de los presupuestos, los cuales han llevado prácticamente al cierre a las universidades autónomas. En el caso del abandono, eso incidido en los programas de las universidades para brindar asistencia a los estudiantes y minimizar el abandono.

Desde la década de los cincuenta, las universidades venezolanas cuentan con programas para la atención integral de estudiante con miras a evitar el abandono (becas, comedor, transporte, servicios de psicología, seguro de hospitalización, deporte, cultura, asesoramientos académicos, entre otros). Ya antes, Díaz, Ramírez y Salcedo (2013) alertaban sobre la necesidad de mantener esos programas con recursos suficientes. Hoy en día, los programas de atención integral de estudiante están prácticamente desaparecidos como consecuencia de la hiperinflación que sufre el país y los limitados presupuestos universitarios, que solo alcanzan para cancelar sueldos del personal.

Entonces, una vez pasada la pandemia, será necesario que las universidades venezolanas cuenten con suficiente apoyo económico para apuntalar sus políticas institucionales, que buscan brindarle al estudiante condiciones mínimas para lograr la prosecución exitosa de sus estudios y su desarrollo como ciudadano, minimizando así los algunos posibles factores de abandono. De lo contrario, las condiciones actuales que obligan al estudiante a escoger entre la universidad y el mercado de trabajo, persistirán. Ese apoyo a las universidades parece difícil sin un cambio de las políticas económicas y sociales que originaron esta situación.

Bibliografía

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A. Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble- Aubourg, S., Camila Rivera, M., Scannone, R., Vásquez M. y Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. BID. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>

Díaz, R.; Ramírez, T. y Salcedo, A. (2013). Atención Integral del Estudiante: el dilema entre la política institucional y las políticas fiscales. En: III CLABES. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Proyecto Alfa GUIA (Gestión Integral del Abandono). Libro de Actas. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México 12,13 y 14 de noviembre de 2013. Memorias Digitales del Evento: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_130.pdf

Dirección General de Planificación y Desarrollo- a través de la Coordinación Nacional de Registro y Análisis Estadístico (2021)

Boletín Estadístico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL.

Memoria Educativa Venezolana(2020) Boletín Nro. 792. Memoria Educativa Venezolana. Disponibl en: <https://pararescatarelporvenir.wordpress.com/2020/04/24/memoria-educativa-venezolana-boletín-no-792-sabado-18-al-viernes-24-abril-2020/>

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Rama, C. (2020). Mirada a la educación superior en Venezuela. *Universidades*, 71(83), 7-16. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.72>
- Ramírez, T. (2021) ¿Estábamos al borde del barranco y la pandemia nos terminó de empujar? *Revista Política-UCAB*. Disponible en: <https://politikaucab.net/2021/02/09/estabamos-al-borde-del-barranco-y-la-pandemia-nos-termino-de-empujar/>
- Reyes, N., & Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627>
- Sáez, J., & Tampe, V. (2020). Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018. *Congresos CLABES*, 101-110. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2629>
- Salcedo, A., & Uzcátegui Pacheco, R. A. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. *Vivat Academia*, 154, 101-131. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1277>
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Uzcátegui, R. A. y Bravo, L. (2017). La alfabetización en Venezuela según la perspectiva y las cifras de memoria educativa. <https://www.unilim.fr/trahs/543>

ANALÍTICAS DE APRENDIZAJES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO EN UN CURSO DE CIENCIAS BÁSICAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Rubia Cobo Rendón
rubiaco@udec.cl

Karla Lobos

Javier Mella Norambuen

Fernando Peña

Chile, Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa IDECLab
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción

Resumen

Debido a la pandemia por COVID-19, la vida académica de los y las estudiantes universitarios transitó repentinamente de la educación presencial a la educación remota de emergencia. Desde esta modalidad de enseñanza la vivencia universitaria estuvo centrada a espacios de educación virtual, los cuales pudieron perjudicar las expectativas de los y las jóvenes, generando desmotivación y posiblemente intención de abandono. Para poder brindar una educación virtual de calidad, las autoridades de las universidades implementaron diversos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), los cuales permiten organizar y proveer a los y las estudiantes de materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las asignaturas. Adicionalmente estas plataformas permiten medir la participación de los y las estudiantes durante el desarrollo de los cursos por medio de las analíticas de aprendizaje. Las analíticas son consideradas como una herramienta valiosa para la detección temprana de estudiantes en riesgo de reprobación y abandono estudiantil. Por tal motivo, el objetivo de este trabajo fue evaluar por medio de las analíticas de aprendizajes la participación de estudiantes universitarios de primer año en un curso de Ciencias Básicas durante la pandemia por COVID-19. Método: Diseño asociativo transversal. Participaron 739 estudiantes de primer año provenientes de una universidad chilena, de estos 544 (73.6%) eran hombres y 195 (26.4%) era mujeres, todos eran estudiantes que cursaban un curso de Ciencias Básicas. Para la evaluación de la participación del estudiante se empleó las analíticas de aprendizaje obtenidas del sistema de gestión de aprendizaje CANVAS LMS implementado por la universidad participante durante la educación remota de emergencia. En este caso, la participación del estudiante corresponde a 1. El tiempo de conexión empleado semanalmente y durante el semestre al curso y 2. A la proporción de recursos educativos vistos (páginas, presentaciones, cuestionarios, imágenes, documentos, videos entre otros) semanalmente y durante ese semestre, respecto de los recursos disponibles o proporcionados por los docentes en la LMS. Se obtuvo el rendimiento académico y las características sociodemográficas del estudiante a partir de registros oficiales de la universidad participante. Los estudiantes fueron organizados en dos grupos (aprobados y reprobados), considerando la escala de interpretación del rendimiento académico en Chile (1 a 7 puntos, donde 4 corresponde a la calificación mínima de aprobación). Luego de esto, se evaluaron las diferencias existentes en la participación del estudiante en la LMS y variable sociodemográficas como el puntaje de la prueba de ingreso a la universidad en el área de matemáticas (PSU) y el puntaje del estudiante alcanzado durante la enseñanza media (NEM). En los resultados encontrados se identificó diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes aprobados con respecto al tiempo de conexión empleado y la proporción de recursos vistos a lo largo de la semana y durante todo el semestre. En este caso, los estudiantes reprobados presentaron una menor participación en las LMS CANVAS impactando negativamente en su desempeño. Así mismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al puntaje de enseñanza media y con respecto al puntaje PSU, siendo mayor en los estudiantes aprobados. Se concluye que el uso de las analíticas de aprendizajes permite realizar el análisis de la participación de los estudiantes en sus LMS durante el desarrollo de sus cursos, siendo una herramienta beneficiosa para la detección temprana de estudiantes en riesgos de reprobación y eventualmente abandono.

Descriptorios o Palabras Clave

Analíticas de aprendizaje, Sistema de gestión de aprendizaje, COVID-19, Rendimiento académico, estudiantes universitarios.

1. Introducción

Debido a la pandemia, en marzo del 2020 la UNESCO anuncia que el mundo ha cerrado temporalmente las instituciones educativas en un intento de contener la propagación del virus por COVID-19. Esta situación

afectó a más del 91% de la población estudiantil (UNESCO, 2020). El nivel universitario vio estropeado los planes académicos realizados para ese semestre, ya que autoridades, docentes, estudiantes y trabajadores en general, no podían estar físicamente en el recinto universitario. En el contexto de la Educación Superior, autoridades de las universidades emplearon la enseñanza remota de emergencia (ERE) como modalidad de instrucción necesaria para la continuación de la formación profesional de los estudiantes (Bustamante, 2020; Hodges et al., 2020).

La ERE es el término empleado para hacer referencia a la modalidad de enseñanza en línea que es utilizada en contexto de crisis, de forma inesperada y urgente para mantener la formación académica y profesional de los estudiantes (Hodges et al., 2020). Es empleadas durante contextos de catástrofe y dada su naturaleza de temporal y poco planificada este tipo de modalidad se distingue de la enseñanza en línea tradicional o E-learning (Miramontes Arteaga et al., 2019). En este caso el E-learning es el aprendizaje que es apoyado por herramientas y medios tecnológicos, hace referencia al aprendizaje facilitado por la tecnología (Kumar Basak et al., 2018). E-learning se caracteriza por ser una modalidad de enseñanza planificada que puede darse con diversas modalidades (completamente en línea o mixto), donde el docente puede tener diversos roles y los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo y presentar un rol más activo en su formación (Kumar Basak et al., 2018).

Dentro del contexto del E-learning, la problemática del abandono está vigente de igual forma que en los escenarios de enseñanza presencial. Algunos estudios sobre abandono en este tema refieren lo complejo que es la identificación de las causas que tienen los estudiantes para abandonar sus cursos. En algunos casos se identifica que los estudiantes presentan expectativas equivocadas sobre esta modalidad de enseñanza, los jóvenes refieren mayor preocupación por las formas de interacción con los docentes y sus compañeros, así como aspectos económicos y familiares que intervienen en el desarrollo de esta modalidad de enseñanza (Treviño et al., 2015; Villarreal et al., 2011). En el contexto de la ERE, investigaciones refieren que los estudiantes a lo largo de la pandemia han reportado experiencias negativas, indicando dificultades en términos de las formas de enseñanza, la realización de evaluaciones y las dificultades en la interacción con los docentes y compañeros, aspecto que podría impactar en la motivación de los estudiantes generando pensamientos asociados al abandono de sus asignaturas (Imsa-ard, 2020; Suárez Lantarón et al., 2021; Villa et al., 2020).

Una de las consecuencias del ERE, fue la implementación por parte de las universidades de sistemas de gestión de aprendizaje o LMS por sus siglas en inglés (Chaka, 2020). Las LMS son plataformas digitales que permiten el desarrollo de los cursos dentro de las modalidades de enseñanza en línea, permite a los estudiantes asistir a conferencias en línea, realizar actividades de colaboración y tener acceso a materiales de aprendizaje utilizando cualquier dispositivo, en cualquier lugar y en cualquier momento a través de Internet (Cavus et al., 2021). Una de las ventajas para las autoridades de las universidades es que desde las LMS es posible tener acceso a los patrones de comportamiento o participación de los estudiantes durante la realización de las actividades académicas, cuando esta información es analizada se conoce como analíticas de aprendizaje (AA). Las AA corresponde a todos los procesos de medición, recopilación, análisis y reporte del comportamiento de los estudiantes con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje de estos (Wong & Li, 2020). El impacto de las AA provistas por las LMS en el rendimiento académico y la retención de estudiantes universitarios ha sido un tema de interés en los últimos años (Mwalumbwe & Mtebe, 2017). Una revisión sistemática de la literatura publicada recientemente (Saa et al., 2019), analizó 420 investigaciones desarrolladas entre 2009 a 2018 sobre la predicción del rendimiento académico estudiantil por medio del uso de las AA. Los autores concluyeron que los factores más comunes

para la evaluación del rendimiento académico eran las calificaciones anteriores de los estudiantes, la actividad de aprendizaje electrónico o participación del estudiante en la LMS (tiempo, número de descargas frecuencia de inicio de sesión), las características demográficas de los estudiantes y la información social de los estudiantes (Saa et al., 2019). Las consecuencias generadas por la pandemia COVID-19 ha llevado a una transformación rápida de las formas de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, con la ayuda de la tecnología, las universidades han podido continuar durante estos momentos difíciles. En tal sentido, la utilización de AA en para la evaluación de la participación de los estudiantes durante el desarrollo de sus asignaturas, ayudaría a las autoridades de las universidades a identificar a estudiantes que se encuentren en riesgo, permitiría la predicción de posibles casos de estudiante con bajo rendimiento e intención de abandono antes de finalizado los periodos académicos (Saa et al., 2020). Por tal motivo el objetivo de este trabajo es evaluar por medio de las analíticas de aprendizajes la participación de estudiantes universitarios de primer año en un curso de ciencias básicas durante la pandemia por COVID-19.

2. Método

El presente trabajo corresponde a un estudio de tipo asociativo transversal (Ato et al., 2013).

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 739 estudiantes provenientes de una universidad chilena, de estos 544 (73.6%) eran hombres y 195 (26.4%) era mujeres, todos eran estudiantes que cursaban el primer año en una asignatura de ciencias básicas. La edad promedio fue de 20.7 (SD=1.87) años. Respecto de la cohorte, 629 estudiantes pertenecientes a la cohorte de ingreso del año 2020 y 110 estudiantes eran de cohortes anteriores.

2.2. Instrumentos de recolección de la información Participación del estudiante

El nivel de participación del estudiante fue evaluado por medio de las Analíticas de Aprendizaje proporcionadas por la LMS CANVAS de la universidad participante. Las variables estudiadas fueron (1) tiempo total de conexión del estudiante al curso en la LMS durante todo el semestre, (2) tiempo promedio dedicado semanalmente por el estudiante al curso en la LMS, (3) la proporción de recursos educativos vistos (páginas, presentaciones, cuestionarios, imágenes, documentos, videos entre otros), respecto de los recursos disponibles o proporcionados por los docentes en el aula virtual de la LMS y que fueron accedidos por algún estudiante del curso y (4) el promedio de la proporción de recursos vistos por los estudiantes semanalmente respecto de los recursos disponibles en el aula y virtual y que fueron accedidos por algún estudiante.

Para la evaluación del tiempo en la LMS, se generó una regla de decisión para su medición. Se definió el tiempo entre dos interacciones con el LMS, con un umbral de diez minutos. La identificación de este umbral de tiempo fue siguiendo los planteamientos de Kovanović et al. (2015). En este caso, si el estudiante no realizaba ninguna acción durante ese lapso, se consideraba que la sesión había terminado.

Rendimiento académico

El promedio de calificaciones durante el primer semestre de 2020 se obtuvo del registro académico de la universidad. En Chile, el sistema de calificaciones se construye sobre una escala de 1,0 a 7,0 puntos, donde

7,0 a 6,0 corresponde a un rendimiento muy bueno/excelente; de 5,9 a 5,0 bueno/satisfactorio; de 4,9 a 4,0 como suficiente/aceptable, y de 3,9 a 1 como insuficiente o reprobado (MINEDUC, 2020).

Variables sociodemográficas

Otras variables que se consideraron dentro del análisis como variables de control, fueron las variables de la edad, el puntaje de enseñanza media y el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria (PSU) en este caso de matemáticas debido a la naturaleza del curso al cual asistían los estudiantes participantes. Esta información fue obtenida por medio de los registros oficiales de la universidad.

2.3. Procedimiento

Para la realización del presente estudio se tuvieron en cuenta las normas éticas para la investigación con seres humanos. Este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Concepción en el marco del proyecto UCO1808, los datos fueron anonimizados y su uso fue realizado con estrictas normas de seguridad. Los participantes autorizaron su participación en la investigación firmando un acta de consentimiento, en su aula virtual, al inicio de las asignaturas involucradas.

Para el procesamiento de las analíticas de aprendizaje se aplicó el lenguaje de programación Python y expresiones regulares, utilizando un algoritmo de revisión de la información proporcionada por la URL y user_agent para identificar el tiempo empleado en la LMS y el tipo de recurso con el que interactuó el estudiante.

Para evaluar diferencias entre grupos, se consideraron las cuatro variables extraídas desde las analíticas de aprendizaje disponibles en CANVAS respecto a los estudiantes que aprobaron o reprobaron el curso al finalizar el semestre. Se aplicaron pruebas de normalidad para analizar la distribución de las variables, cómo la muestra es mayor a 50 sujetos se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors (Thode, 2002). Los resultados mostraron que las distribuciones no eran normales y también se detectó la presencia de outliers, con esos antecedentes se aplicó la prueba robusta de Yuen (Yuen, 1974) y en cuanto al tamaño del efecto, se utilizó el de Algina, Keselman y Penfield (Algina et al., 2005) quienes proponen una versión robusta de la d de Cohen (Cohen 1988). Todos los procedimientos descritos anteriormente se realizaron utilizando la versión 4.1.0 de R y la versión 1.3.959 del IDE RStudio. Se utilizaron los paquetes tidyverse, car, psych, WRS2 y nortest.

3. Resultados

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar por medio de las analíticas de aprendizajes la participación de estudiantes universitarios de primer año en un curso de ciencias básicas durante la pandemia por COVID-19. Para esto se realizó el análisis del comportamiento de los estudiantes dentro de la LMS CANVAS durante el primer semestre académico por ERE, este análisis se obtuvo luego de finalizar el semestre, del mismo modo se analizó este comportamiento considerando el resultado del aprendizaje, es decir el rendimiento académico de los estudiantes. Para esto se construyeron dos grupos, uno para los estudiantes aprobados y otro para estudiantes reprobados, según los criterios de evaluación del rendimiento en Chile. En este caso un grupo consideró a los 420 (56,9%) estudiantes que aprobaron (puntuaciones mayores a 4) y, por otro lado, el otro grupo consideró a los 319 (43,1%) estudiantes que reprobaron (ver tabla 1).

En relación con el tiempo total de conexión de los estudiantes en la LMS de la asignatura de Ciencias Básica analizada, en promedio los estudiantes que aprobados pasaron 4.7 (SD= 8.6) horas en plataforma, versus las 3.3 (SD= 4.3) horas dedicadas por los estudiantes que reprobaron, la prueba robusta de yuen resultó significativa $T(430.07) = 5.44$, $p < 0.001$, $ES = 0.42$, lo que indica diferencias estadísticamente significativas en los grupos. Respecto al tiempo dedicado semanalmente, los estudiantes aprobados dedicaron 0.4 (SD= 0.7) horas en promedio y los estudiantes que reprobaron habían dedicado 0.3 (SD= 0.3) horas por semana. La prueba de Yuen resultó significativa $T(432.87) = 5.48$, $p < 0.001$, $ES = 0.43$, indicando diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes que aprobaron la asignatura (ver tabla 2).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los participantes de estudio

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Rendimiento académico en la asignatura	3.72	1.34	1	7	-0.33	-0.54
Puntaje de enseñanza Media	686.12	75.73	396	835	-0.61	0.22
Puntaje PSU matemáticas	661.59	56.71	398	850	-0.03	1.96
Tiempo semanal de la LMS	0.31	0.55	0	11.98	14.55	284.31
Tiempo total de la LMS	4.08	7.13	0	155.7	14.55	284.29
Promedio semanal recursos accedidos en la LMS	30.36	21.05	0	91.48	0.51	-0.57
Promedio total recursos accedidos en la LMS	42.24	24.44	0	97.6	0.11	-0.99

Al evaluar la proporción de recursos vistos por los estudiantes aprobados y reprobados al final de la asignatura, los estudiantes aprobados accedieron al 48.7% (SD=23.4) de recursos que el docente había proporcionado en la LMS, contra el 33.8% (SD=23.2) de los estudiantes reprobados, la prueba de Yuen resultó significativa $T(393.16) = 8.44$, $p < 0.001$, $ES = 0.64$, indicando diferencias estadísticamente significativas en los resultados, en este caso a favor de los estudiantes que habían aprobado (ver tabla 2).

En relación con el promedio de la proporción de recursos vistos semanalmente, los estudiantes aprobados accedieron al 36.1% (SD=21.7) de recursos provistos por el docente en la LSM de CANVAS, contra el 22.9% (SD=17.5) de los estudiantes que habían reprobado, la prueba de Yuen resultó significativa $T(441.98) = 8.42$, $p < 0.001$, $ES = 0.68$, indicando diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes que había aprobado.

Con respecto a las variables sociodemográficas, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de enseñanza media y las puntuaciones de la prueba de selección universitaria (PSU) de matemáticas, en este caso los estudiantes que lograron aprobar la asignatura presentaron mayores puntuaciones en estas variables (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los participantes de estudio.

Variable	Aprobados (n=418) M	DE	Reprobados (n=318) M	DE	Yuen test T	ES
Rendimiento académico en la asignatura	4,7	0,7	2,5	0,9		
Puntaje de enseñanza Media	696,7	75,4	672,3	74,1	4,33 (412,1) ***	0.34
Puntaje PSU matemáticas	671,6	57,9	648,5	52,4	4.90 (428,12) ***	0.38
Tiempo semanal de la LMS	0,4	0,7	0,3	0,3	5,48 (432,87) ***	0.43
Tiempo total de la LMS	4,7	8,6	3,3	4,3	5,44 (430,07) ***	0.42
Promedio semanal recursos accedidos en la LMS	36,1	21,7	22,9	17,5	8,42 (441,98) ***	0.68
Promedio total recursos accedidos en la LMS	48,7	23,4	33,8	23,2	8,44 (393) ***	0.64

Nota: M= media; DE= desviación estándar; ES: Tamaño del efecto.

4. Conclusiones

Los estudiantes que lograron aprobar las asignaturas presentaban mayor promedio de conexiones con la LMS durante todo el semestre, un mayor promedio de participación por semana y mayor acceso a los recursos educativos provistos por el o la docente dentro del LSM. En todos los casos se identificaron diferencias estadísticamente significativas, evidenciando que una participación constante de los estudiantes a lo largo del periodo académico y no solo al final o al principio de este, beneficia el rendimiento académico de estos. Se concluye que el uso de las AA permite realizar el análisis de la participación de los estudiantes en sus LMS durante el desarrollo de sus cursos, siendo una herramienta beneficiosa para la detección temprana de estudiantes en riegos de reprobación y eventualmente abandono.

Agradecimientos

La investigación que se presenta en esta publicación ha contado con el apoyo de Unidad de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación Chile, proyecto InES 2018 UCO1808 Laboratorio de Innovación educativa basada en investigación para el fortalecimiento de los aprendizajes de ciencias básicas en la Universidad de Concepción. Agradecemos a los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Concepción por su gestión y participación.

Bibliografía

Algina, J., Keselman, H., & Penfield, R. D. (2005). An alternative to Cohen’s standardized mean difference effect size: a robust parameter and confidence interval in the two independent groups case. *Psychol. Methods*, 10(3), 317.

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An. Psicol.*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte).

Retrieved 10.09.2021 from <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-4.pdf>

Cavus, N., Sani, A. S., Haruna, Y., & Lawan, A. A. (2021). Efficacy of Social Networking Sites for Sustainable Education in the Era of COVID-19: A systematic review. *Sustainability*, 13(2), 808.

Chaka, C. (2020). Higher education institutions and the use of online instruction and online tools and resources during the COVID-19 outbreak – An online review of selected U.S. and SA's universities. Research Square Platform LLC. <https://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs-61482/v1>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved 27.06.21 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Imsa-ard, P. (2020). Thai university students' perceptions towards the abrupt transition to 'forced'online learning in the COVID-19 situation. *Journal of Education Khon Kaen University*, 43(3), 30-44.

Kovanović, V., Gašević, D., Dawson, S., Joksimović, S., Baker, R. S., & Hatala, M. (2015). Penetrating the black box of time-on-task estimation. Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge,

Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216.

Miramontes Arteaga, M. A., Castillo Villapudua, K. Y., & Macías Rodríguez, H. J. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 199-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>

Mwalumbwe, I., & Mtebe, J. S. (2017). Using learning analytics to predict students' performance in Moodle learning management system: A case of Mbeya University of Science and Technology. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 79(1), 1-13.

Saa, A. A., Al-Emran, M., & Shaalan, K. (2020). Mining Student Information System Records to Predict Students' Academic Performance. In (pp. 229-239). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14118-9_23

Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*(38), 44. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>

Thode, H. (2002). *Testing for Normality* Marcel Dekker. Inc. New York, 99-123.

Treviño, M. d. R. G., Ávila, M. I. E., & Loreley, A. (2015). Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. *Congresos CLABES*,

UNESCO. (2020). UNESCO's support: Educational response to COVID-19. Retrieved 03.03.2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>

Villa, F. G., Litago, J. D. U., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. *Rev. Lat. Comun. Soc.* (78), 99-119.

Villarreal, Y., Castillo, S., Griffin, Y., & Rodríguez Martínez, K. (2011).

Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá.

Yuen, K. K. (1974). The two-sample trimmed t for unequal population variances. *Biometrika*, 61(1), 165-170.

UN ANÁLISIS MULTINIVEL DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO¹

María Camila Jiménez Mora
mcjimenezm@unal.edu.co

Colombia, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Resumen

Este trabajo busca identificar los factores que influyen en la decisión de abandono de los estudiantes en la educación superior en un contexto iberoamericano. Para estos efectos se utiliza la encuesta desarrollada por Alfa-Guía en el año 2013, compuesta por 11423 observaciones de 19 Instituciones de Educación Superior (IES) de 14 países Iberoamericanos. Para llevar a cabo el análisis empírico se desarrolla un modelo logístico multinivel de dos niveles: estudiantes como unidades del primer nivel anidados en IES (unidades de segundo nivel) y cuya variable dependiente es estudiante activo – estudiante que abandona. El modelo econométrico incluyó un efecto de covariable aleatorio determinado por las ayudas económicas recibidas por el estudiante por parte de la IES. Los resultados indican una evidencia significativa de la variación del comportamiento de las variables predictoras al momento de analizar la variación de los determinantes del abandono entre las unidades del segundo nivel – IES –, lo cual contrasta con la multicausalidad del fenómeno, así como la necesidad de un tratamiento específico para cada contexto social, económico y cultural. Variables como género, estado civil, recursos económicos, brecha educativa (entre bachillerato y educación superior) y satisfacción del estudiante con su programa resultan significativas para la decisión de abandono.

¹ Este trabajo es derivado de la tesis de maestría en ciencias económicas titulado "Abandono y permanencia en educación superior: un análisis multinivel para Iberoamérica". Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, Medellín, Colombia, 2021.

Palabras Clave

Análisis multinivel, abandono, permanencia, educación superior.

1. Introducción

El sistema de educación puede representarse como un sistema intemporal, en tanto que es capaz de evolucionar según el contexto global y local en el que se encuentre, buscando atender las necesidades de desarrollo, de productividad y de bienestar social en un espacio y tiempo determinados (OIE, 2019). Al interior del sistema educativo las Instituciones de Educación Superior-IES- son vistas como un factor estratégico en lo que respecta a aumentar la competitividad de la estructura productiva y lograr una expansión económica de largo plazo, pues son estas el principal foco de avance en ciencia, tecnología y en general, de formación de capital humano avanzado (CEPAL, 2009).

En el contexto Iberoamericano el sistema de educación superior ha tenido una evolución marcada por crisis económicas y políticas, transformaciones sociales y culturales que han impactado en la calidad, en la cobertura educativa y en las tasas de abandono, permanencia y graduación; todo esto enmarcado en aspectos locales, propios de cada país y región. Al 2019, Iberoamérica contaba con más de 10 mil IES de las cuales aproximadamente 3724 son universidades (OIE, 2019), acogiendo en total más de 32 millones de estudiantes (Red Indices, 2018). Sin embargo, las cifras de abandono por cohorte según datos del Banco Mundial se acercan al 50% en la región, países como Colombia alcanzaron en el 2018 una tasa de deserción universitaria por cohorte del 42% (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017) y Perú una tasa del 17% por período para el mismo año (Onda Digital, 2019). En el caso de España, cerca del 33% de los estudiantes que inician un programa de educación superior no lo finalizan y, de estos, el 21% abandona el sistema educativo de manera definitiva (Alba, 2019). En Portugal y Cuba se tienen casos particulares, pues, mientras la región presenta un crecimiento sostenido en cuanto al aumento de matrículas, estos dos países han presentado un retroceso del 1,4% y 13,1% para 2017 con cifras de deserción por encima del 10% (Silva, 2018). En la Tabla 1 se presentan cifras aproximadas de abandono anual para países iberoamericanos a 2018.

Tabla 1. Tasa de abandono anual en la educación superior a 2018.

País	Tasa de Abandono	País	Tasa de Abandono
Argentina	16%	Venezuela	40%
Chile	48%	Brasil	19%
Bolivia	8%	Uruguay	15%
Ecuador	32%	México	22%
Colombia	42%	Panamá	30%
Perú	17%	Nicaragua	22%
España	33%	Paraguay	12%
Portugal	29%	El Salvador	27%
Honduras	19%	Costa Rica	21%
Puerto Rico	60%	República Dominicana	17%

Fuente: El Espectador, 2018.

El marco teórico sobre el que se fundamenta la investigación y la definición de abandono estudiantil parte del trabajo realizado por Tinto (1975) y Alfa-Guía (2013), que consideran el abandono estudiantil

como un evento que ocurre a raíz de distintas características y factores multidimensionales, endógenos y exógenos al estudiante. De acuerdo con Tinto (1975) la deserción o abandono estudiantil ocurre cuando el estudiante no logra culminar un proceso educativo con continuidad, y es posible considerar un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de su reincorporación (Himmel, 2002). Respecto a sus determinantes, el abandono ocurre al combinar el efecto de distintas variables endógenas y exógenas del estudiante, algunas de las cuales no son susceptibles de intervención externa y solo pueden observarse, de manera que esta problemática se caracteriza por su complejidad, dinamismo y multicausalidad (Proyecto Alfaguia dci-ala, 2013), características que a su vez permiten abordar su estudio y análisis desde distintos enfoques, áreas de conocimiento y metodologías.

Los avances en términos conceptuales y metodológicos en el análisis del abandono y la permanencia en la educación superior han hecho un esfuerzo por entender el comportamiento del fenómeno, saber qué hace que un estudiante decida abandonar o permanecer y qué estrategias puede o no emplear una IES o el Estado para evitar o mitigar la cantidad de abandonos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las tasas de abandono no se distribuyen de manera uniforme entre los estudiantes y en este sentido, los intentos por entender los procesos bajo los cuales se presenta el abandono deben apuntar a poder capturar todas estas heterogeneidades del sistema educativo y su contexto para establecer las mejores estrategias desde un alcance institucional, estatal y del estudiante.

Así, los esfuerzos por comprender el fenómeno del abandono van acompañados del objetivo de mejorar la eficiencia del sistema, alcanzar mayores niveles de calidad y alinear políticas públicas e intervenciones que acojan todos los aspectos relacionados con la problemática. Se hace necesario construir un “mapa” amplio para situar el fenómeno en cada contexto local, en el que se consideren las necesidades de la formación superior y sus nuevas funciones en relación con la economía y la sociedad (Ruè, 2014). Se busca entonces identificar qué factores individuales, económicos, institucionales y académicos determinan la decisión de abandono por parte del estudiante en la educación superior y cómo estos factores pueden ser diferentes o tener un impacto mayor o menor en la decisión según el contexto en el cual se desenvuelven. Si se considera la influencia de factores exógenos, tales como el contexto social, factores culturales y sociales, al sistema de educación superior, los determinantes de la decisión de abandono de un estudiante pueden presentar diferencias según el país e IES, en este sentido, el abandono no solo está determinado por características a nivel de individuo, sino también por efectos aleatorios que recogen variables en un nivel de agrupación más amplio, cuya variación se puede capturar a partir de un análisis multinivel.

2. Metodología y datos

El análisis multinivel es una técnica estadística que utiliza la estructura jerárquica o de anidamiento natural de la información, permite “determinar el efecto directo de las variables explicativas individuales y grupales, y determinar si las variables a nivel grupal sirven como moderadores de las relaciones individuales” (Hox, 2010, pág. 4). Un modelo multinivel considera la correlación como parte de la estimación sin generar inconvenientes en los errores estándar, es decir, el supuesto de independencia no se cumple en el análisis multinivel (Abela, 2011). Las estructuras y tipos de datos empleados en este tipo de análisis son muy amplias, considerando datos con estructura jerárquica estricta, estructuras jerárquicas cruzadas y estructuras de membresía. Así mismo, la variable de respuesta puede ser continua o categórica (binaria, ordinal o nominal), los datos pueden ser de sección cruzada, de panel, respuestas multivariadas o muestreo en dos etapas.

La ecuación para un modelo multinivel de respuesta binaria puede escribirse en términos del valor esperado de la variable dependiente y_{ij} para un individuo y dentro del grupo j :

$$E(y_{ij} | x_{ij}, u_j) = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j$$

Si y es una respuesta binaria que, toma el valor de 1 o 0, se reescribe la ecuación como:

$$E(y_{ij} | x_{ij}, u_j) = \pi_{ij} = \Pr(y_{ij} = 1)$$

Donde $u_j \sim N(0, \sigma_u^2)$ es el término de error del segundo nivel y x_{ij} la variable independiente. El término e_{ij} es una función de la proporción de la población $\pi_{ij}: \sigma^2 = (\pi_{ij} / (1 - \pi_{ij}))$ y no tiene que estimarse por separado. Asumiendo para π_{ij} una función de distribución acumulada inversa de la forma: $F^{-1}(\pi_{ij})$ con:

$$\log\left(\frac{\pi_{ij}}{1 - \pi_{ij}}\right) = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j$$

Se tendrá un modelo logístico multinivel de dos niveles, con β_0 el logaritmo de la probabilidad (log odds) de que $y=1$ cuando $x=0$ y $u=0$ y β_1 el efecto de un cambio de una unidad en x sobre el log-odds de que $y=1$. Al igual que en un modelo logit de un solo nivel, $\exp(\beta_1)$ se puede interpretar

como una razón de probabilidades, comparando las probabilidades de que $y=1$ para dos individuos (de un mismo grupo) con valores para x separados por una unidad.

De manera más amplia, un modelo logístico multinivel de dos niveles con efectos aleatorios se verá de la forma:

$$\log\left(\frac{\pi_{ij}}{1 - \pi_{ij}}\right) = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_{0j} + u_{1j} x_{ij}$$

Los efectos aleatorios u_{0j} y u_{1j} siguen distribuciones normales con covarianza $\sigma_{u_{01}}$, por tanto, siguen una distribución normal bivariada:

$$u = \begin{pmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{pmatrix} \sim MVN(0, \Omega_u)$$

Los datos empleados en el análisis corresponden a la encuesta desarrollada por el proyecto Alfa- Guía en el año 2013 cuyo objetivo fue “identificar los factores asociados al abandono y las decisiones que toma el estudiante cuando abandona los estudios de educación superior” (Proyecto ALFA-GUIA DCIALA, 2014, Pág. 3), está compuesta por 11423 observaciones (estudiantes) de 19 IES ubicadas en 14 países Iberoamericanos, los estudiantes hacen parte 2009-1. Mediante la encuesta se pudo identificar estudiantes que permanecían activos en el programa en el cual se habían matriculado y estudiantes que abandonaron el programa, con lo cual se constituyeron dos perfiles de abandono: estudiante activo y estudiante que abandonó. Cabe resaltar que se consideraron dos periodos académicos en los cuales el estudiante interrumpió sus estudios para considerar que había abandonado. Además, se pudo identificar 4 sub-perfiles de abandono según la decisión que tomó el estudiante al abandonar el programa: cambio de programa en la misma IES, cambio de IES, cambio de nivel de formación profesional y abandono del sistema.

3. Resultados

Se estimó un modelo logit multinivel de dos niveles con efectos aleatorios, considerando los estudiantes como las unidades de primer nivel y las IES como las unidades de segundo nivel, la variable dependiente es *abandono* (0= estudiante activo, 1= estudiante que abandona) y como variables independientes se incluyeron: género (hombre, mujer), estado civil (soltero, casado, separado), experiencias personales significativas (como calamidad, embarazo, divorcio), recursos económicos suficientes para su estancia en la IES (no, nr, sí), dependencia económica del estudiante (de sí mismo, de sus padres o de alguien más), ayudas económicas por parte de la IES (sí, no), brecha educativa entre el bachillerato y la universidad, satisfacción del estudiante con la exigencia académica de la IES y satisfacción del estudiante con el programa. En total, el 66,21% de los estudiantes encuestados permanecieron activos en su programa y el 33,79% abandonó el programa en el cual se había matriculado. Entre quienes abandonaron, el 16,55% cambió de programa en la misma IES, el 17,96% cambió de IES, el 4,09% se matriculó en otro nivel de formación profesional no universitaria y el 27,61% abandonó el sistema educativo.

A partir de la estimación inicial de un modelo nulo (sin variables independientes) se evaluó la pertinencia del análisis multinivel, obteniendo un estadístico significativo se rechaza la hipótesis nula de que la varianza de los errores de segundo nivel es igual a cero, indicando que hay diferencias significativas entre los grupos o unidades de segundo nivel.

Tabla 2. Modelo nulo.

	Coeficiente	Std. Err.	Odds-ratio
Intercepto	0,1106**	0,4361	1,1169
Varianza σ_u^2	0,7047	0,2543	
icc	0,1764	0,0524	
**Significancia al 0,05			

Fuente: elaboración propia.

A partir del modelo nulo se construyó el modelo de efectos aleatorios, los resultados indican que factores individuales, económicos, académicos e institucionales determinan la decisión de abandono del estudiante: ser mujer aumenta la probabilidad de abandono en 1,4 veces respecto a ser hombre; el estado civil (casado o unión libre) resulta ser significativo aumentando la probabilidad de abandono respecto a ser soltero en 1,8 veces, la otra categoría (viudo-divorciado) no resulta significativa. Las experiencias significativas vividas por el estudiante influyen en el abandono, indicando que tener alguna de estas experiencias aumenta la probabilidad de abandono respecto a no tenerlas. Las variables de carácter económico como dependencia y recursos económicos también son significativas para la probabilidad de abandono, el hecho de que un estudiante no cuente con suficientes recursos económicos para su sostenimiento y matrícula en la educación superior aumenta su probabilidad de abandonar, al igual que depender económicamente de sí mismo o de otras personas, respecto a depender de los padres.

En cuanto a los factores académicos², la brecha educativa de tres y cuatro años son categorías significativas, pero con signos contrarios, si la brecha es de tres años aumenta la probabilidad de abandono, mientras que un aumento de un año disminuye la probabilidad, respecto a la categoría de referencia. Finalmente, las variables de tipo institucionales incluidas hacen referencia a la satisfacción del estudiante con su

² Si bien la encuesta Alfa-Guía incluye variables relativas al rendimiento académico del estudiante y su puntaje de admisión a la IES, la cantidad de valores nulos o missing values en estas variables no permite considerarlas para la aplicación de un modelo econométrico como el considerado. La encuesta puede consultarse en: Proyecto ALFA-GUIA DCI-ALA. (marzo de 2014). Informe de resultados de la encuesta de abandono de la educación superior. Encuesta Internacional sobre el abandono en la Educación Superior.

programa y con la exigencia académica de la institución, en ambas, contrario a lo que podría indicar la teoría y el comportamiento de las variables en los análisis empíricos, manifestar estar satisfecho aumenta la probabilidad de abandono. Resultado que puede estar jalonado por la composición de la variable en la muestra.

El efecto aleatorio considerado es una variable ficticia generada a partir de la variable de ayudas económicas recibidas por el estudiante, que toma el valor de 1= estudiante que recibió ayudas económicas y 0= en otro caso (no recibe o no responde), la estimación de la covarianza negativa entre la pendiente y el intercepto implica que las IES con abandonos superiores al promedio tienen a tender efectos de las ayudas económicas por debajo del promedio.

Tabla 3. Resultados del modelo logístico multinivel con efectos aleatorios.

Variables independientes		Abandono de programa		
Efectos fijos				
Variable	Categorías	Coefficiente	Std. Err.	Odds-ratio
Género (Hombre)	Mujer	0,3399*	0,0442	1,4048
Estado civil (Soltero)	Casado - unión libre	0,5921*	0,0753	1,8078
	Viudo - divorciado	0,2196	0,2119	1,2456
Experiencias personales significativas (Sin experiencias)	Tuvo experiencias	0,0848***	0,0448	1,0885
Recursos económicos suficientes (No)	Sí	-0,38661*	0,0592	0,6793
Dependencia económica (De padres)	De otras personas	0,2454**	0,1121	1,2778
	De sí mismo	0,2989*	0,0592	1,3484
Ayudas económicas recibidas (No)	Sí	-0,4142*	0,1186	0,6608
Ayudas económicas recibidas (No)	NR	0,1634	0,3299	1,1775
Brecha educativa (Hasta un año)	Dos años	0,0199	0,0863	1,0201
	Tres años	0,2691**	0,1118	1,3088
	Cuatro años	-0,3713*	0,1287	0,6897
	Cinco o más años	-0,0274	0,0833	0,9729
Satisfacción con el nivel de exigencia Satisfecho académica (Poco o nada satisfecho)	Satisfecho	0,1519*	0,0563	1,1640
Satisfacción con el programa de estudio (Poco o nada satisfecho)	Satisfecho	0,0932***	0,0480	1,0977
Constante		-0,1529	0,1507	0,8581
Efectos aleatorios				
Varianza σ_{β}^2		0,6432	0,2925	
Ayudas económicas recibidas (Si)				
Varianza σ_{μ}^2		0,6672	0,2452	
Cov ($\beta_{\mu}, \sigma_{\beta}^2$)		-0,2328	0,2063	p-valor: 0,259
ICC		0,1686	0,0515	
Wald chi2(15)	306,01			
Prob > chi2	0,000*			
LR test	678,41			
Prob > chi2	0,000*			

*Significancia al 0,001, **Significancia al 0,05, ***Significancia al 0,1

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Este trabajo buscó identificar los factores relacionados al abandono estudiantil en la educación superior por medio de una muestra de 11423 estudiantes pertenecientes a 19 IES iberoamericanas, los resultados del modelo aplicado indican que hay una variación significativa del comportamiento de las variables predictoras al momento de observar la variación del fenómeno entre IES de diferentes países. Dentro del contexto de este trabajo, puede determinarse que el comportamiento del abandono parte de la heterogeneidad de los sistemas educativos, las políticas y acciones implementadas para combatirlo, así como los contextos económicos, sociales y culturales de cada país. En este sentido, la región debe aunar esfuerzos desde el plano gubernamental e institucional que permita una mejor caracterización de los sistemas de educación superior, así como el análisis de las distintas tasas e indicadores relacionados, esto facilitaría la relación de experiencias y conocimiento de políticas exitosas en un plano de ejecución conocido y definido.

A partir de los resultados es posible identificar perfiles de estudiantes con mayor riesgo de abandono: ser mujer, estar casado o en unión libre y haber experimentado alguna experiencia personal como embarazo, calamidad o problemas familiares constituyen un perfil de características individuales que aumentan la probabilidad de abandono. Por otra parte, depender económicamente de sí mismo o de otra persona distinta a los padres, no tener suficientes recursos económicos para sostenerse en la educación superior y no contar con ayudas ofrecidas por la IES como becas, trabajo o monitorías son características económicas que influyen negativamente en la decisión de abandono. La aplicación de un modelo logístico multinivel mostró ser una metodología apta e interesante para estudiar el comportamiento del abandono en la educación superior, identificando diferencias entre las IES que contribuyen a explicar la decisión de abandono. Los datos empleados muestran la potencialidad del modelo y abren una posibilidad a ampliar este tipo de estudios en distintos universos de análisis desde una respuesta a la necesidad de evaluar las relaciones entre los individuos y los contextos en los que se enmarcan, teniendo en cuenta que individuos en un mismo contexto tienden a parecerse más entre sí respecto a los demás.

Bibliografía

Abela, J. (2011). El análisis multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito sociológico. Metodología de encuestas, 13(1), 161-176 Alba, N. (25 de Abril de 2019). Uno de cada tres alumnos en España no finaliza la carrera universitaria que inició. El Mundo.

Obtenido de <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/04/25/5cc1aa8afdddffe4518b4594.html>

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de economía (65), 9-36.

CEPAL: (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. Estudios y Perspectivas(106), 46. El Espectador. (2018). "El problema no es solo plata: 42 % de los universitarios deserta". El espectador.

Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial. Obtenido de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*(17), 91-108.
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis*. New York: Routledge.
- OIE. (2019). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de la red Índices. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe.
- Onda Digital. (19 de Mayo de 2019). Deserción universitaria alcanza el 30% en Perú y 42% en Latinoamérica. Onda Digital. Recuperado el 20 de Agosto de 2020, de <http://ondadigital.pe/portal/actualidad/society/desercion-universitaria-alcanza-el-30-en-peru-y-42-en-latinoamerica/>
- Proyecto ALFAGUIA DCI-ALA. (Noviembre de 2013). Hacia la construcción colectiva de un Marco Conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la Educación Superior. Marco conceptual sobre el abandono. Proyecto ALFAGUIA DCI-ALA.
- Proyecto ALFA-GUIA DCI-ALA. (Marzo de 2014). Informe de resultados de la encuesta de abandono de la educación superior. Encuesta Internacional sobre el abandono en la Educación Superior. Tinto, V. (1975).
- Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Red Índices. (2018). Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior. Obtenido de <http://www.redindices.org/indicadores>
- Silva, S. (04 de Abril de 2018). Quase 30% dos estudantes abandonam o ensino superior. Público. Obtenido de <https://www.publico.pt/2018/04/04/sociedade/noticia/quase-30-dos-estudantes-abandonam-o-ensino-superior-1808996>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

PERMANENCIA EN EL PRIMER AÑO DE VIDA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Óscar Armando Hernández Romero
oscarhernandez@usantotomas.edu.co

María Fernanda Novoa Beltrán

Lorena Estefanía Hernández Molina

Elian Camilo Salina Casas

Colombia, Universidad Santo Tomás

Resumen

El primer año de vida universitaria definitivamente marca la trayectoria académica del estudiante que ingresa a la educación superior, a la vez, está caracterizado por una diversidad de variables que influyen en su permanencia o abandono temprano de sus estudios. Según datos de la revista *Semana* (2017), *alrededor del 36% de los estudiantes que desertan en Colombia lo hacen al final del primer año*. Si bien este comportamiento ha venido presentándose de manera reiterativa en las distintas universidades del país, en tiempos de la pandemia generada por el coronavirus SARS- CoV-2 (COVID-19), que afectó el 100% de la población mundial durante el 2020, no sólo ha generado un impacto importante en la deserción del primer año de vida universitaria y el resto de la carrera, sino también en el ingreso de nuevos estudiantes a la educación superior. El impacto en la academia en educación superior, según el estudio de UNESCO IESALC (UNESCO IESALC, 2020), refiere que esta situación ha llevado a que *el cese temporal de*

las actividades presenciales de las IES ha dejado a los estudiantes, particularmente a los de pregrado y a los que están por finalizar la secundaria superior y aspiran a ingresar a la educación superior, en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana...

Según publicación del periódico El Tiempo el 08 de agosto de 2020, *la disminución en las matrículas universitarias no es un problema nuevo ni exclusivo de la pandemia. Por el contrario, desde 2016 el número de estudiantes que ingresan a la educación superior viene en constante reducción.* Los efectos generados en ingreso de nuevos estudiantes a la Educación Superior, se acentuaron de manera particular en el segundo periodo académico del 2020, sin embargo, fueron pocos los nuevos estudiantes que decidieron continuar con su proceso de matrícula en la educación superior, gracias a las diferentes alternativas que las Universidades plantearon y fortalecieron en el marco de la presencialidad mediada por tecnología y demás recursos digitales. Hoy después de haber pasado un año de haber ingresado a la Universidad, es pertinente identificar las características académicas, sociodemográficas y psicosociales que han permitido a estudiantes que ingresaron en el periodo académico 2020-2 permanecer en su primer año de vida universitaria, y aquellas características que han incidido en la no continuidad del proceso formativo de los estudiantes que ingresaron en el mismo periodo académico. Para ello, el presente artículo consolida información que se cruza con una variable dependiente que es la continuidad o no continuidad de los estudiantes durante el primer año de vida universitaria, con variables independientes enmarcadas en tres subconjuntos de a partir datos y variables de 360 estudiantes que ingresaron a primer semestre a la Universidad Santo Tomás de Bogotá en la modalidad presencial, lo que permitirá trazar rutas de acompañamiento académico que logren fortalecer la adaptación, compensación e integración de los nuevos estudiantes a la vida universitaria, de manera particular en tiempos de pandemia.

Palabras Clave

Primer Año de Vida Universitaria, Permanencia, Pandemia.

1. Introducción

Emprender un nuevo proyecto de vida académica en educación superior en tiempos de pandemia, tanto docentes como estudiantes venían acostumbrados a gozar y disfrutar de procesos de enseñanza y aprendizaje en medio de la presencialidad, nunca imaginaron tener que suspender este escenario de la noche a la mañana y enfrentarse a algo, no tan nuevo, pero sí retador cuando implicó hacerlo todo el tiempo. Al ingresar los estudiantes a una dinámica de aprendizaje a la que no estaban acostumbrados, se enfrentan a nuevos retos y desafíos, los cuales fueron asumidos en medio del miedo y el temor a lograr sobrevivir ante una situación que ha cobrado la vida de muchos seres queridos, adicional al temor de seguir respondiendo a un proceso formativo que exigió ir aprendiendo de la mano de los docentes a quienes también el temor a seguir respondiendo a nuevas estrategias de enseñanza y evaluación mediadas por la virtualidad.

El presente artículo evidenciará por el momento dos variables características al ingreso de nuevos estudiantes a la vida universitaria, tales como el haber contado o no con procesos de orientación vocacional y el haber tenido o no un proceso formativo por media antes de ingresar a la educación superior. Sin embargo se hace necesario ampliar a futuro el análisis de variables que según Tinto (1987) definen o inciden en la permanencia de los estudiantes en la educación superior, a saber: *Académicos, Psicosociales y Socioeconómicos.*

1.1. Contexto y compromiso institucional

El tránsito de un nivel de educación a otro, marca una nueva etapa en la vida tanto personal como académica de los estudiantes. Las condiciones académicas, sociodemográficas y personales con las que cuenta cada aspirante y nuevo estudiante que asume el proceso formativo, influirá en su continuidad o no durante su primer año de vida universitaria. Por su parte, la Universidad Santo Tomás (USTA), consciente de esta situación ha logrado consolidar espacios y estrategias que permiten optimizar la adaptación e integración de los nuevos estudiantes a las exigencias académicas y socioculturales que caracterizan la educación superior.

La USTA en su compromiso de acompañar y promover la trayectoria académica de todos sus estudiantes, estructuró el Sistema de Desarrollo Integral del Estudiante, el cual integra un conjunto de estrategias, recursos y proyectos destinados a acompañar el desarrollo integral de los estudiantes durante las fases de ingreso, participación, permanencia y graduación oportuna, planteando etapas que permiten enmarcar la trazabilidad del estudiante a lo largo de su vida universitaria. En el ingreso, la etapa de compensación y articulación la conforma el análisis de los antecedentes personales, académicos, socioeconómicos, institucionales y del reconocimiento de las características propias de los nuevos estudiantes, donde cada una de las estrategias apuntan a favorecer el ingreso y la continuidad del proceso formativo. Así mismo, la etapa de adaptación y fundamentación, desde el análisis de la información de los estudiantes al momento de su ingreso, identifica situaciones particulares y grupales que activan las sinergias de los programas de acompañamiento estudiantil, mediante estrategias orientadas desde el Proyecto Educativo Institucional de la USTA (PEI, USTA.2004), a fin de fortalecer la elección vocacional y la nivelación de las condiciones académicas con las que ingresan los estudiantes.

Si bien el ingreso de nuevos estudiantes a la Universidad Santo Tomás ha venido disminuyendo en los últimos 5 años, tal como lo presenta la figura 1, y a la vez como lo mencionaba publicación del periódico El Tiempo el 08 de agosto de 2020, que en Colombia viene presentándose una considerable reducción en la matrícula para el primer semestre, el 2020 marcó significativamente el ingreso de nuevos estudiantes con una reducción de más del 60% en comparación con los que ingresaron en el primer periodo de ese mismo año y un poco más del 70% en comparación con el segundo periodo académico del año anterior. Sin embargo el ingreso a primer semestre en el segundo periodo de cada año, se presenta siempre por debajo al número de nuevos estudiantes que ingresan en el primer periodo académico.

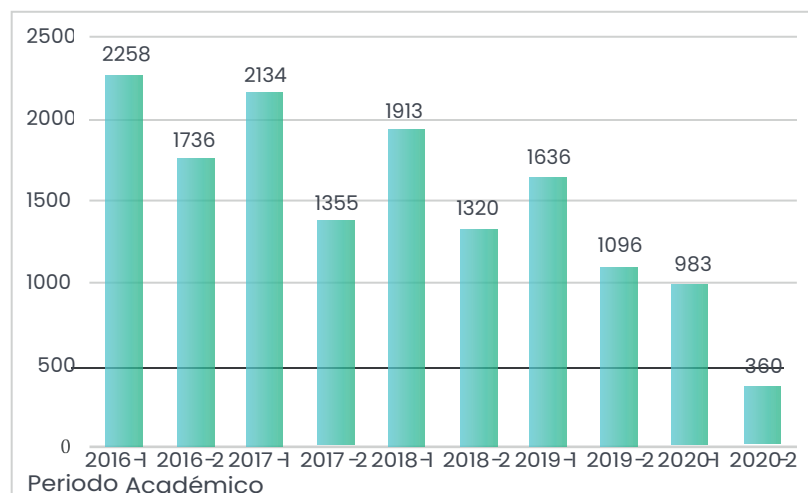


Figura 1. Histórico de Ingreso de nuevos estudiantes a la USTA.

La población que ingresó en el segundo periodo académico del 2020, se convierte en una población particular, pues fueron quienes decidieron continuar con sus estudios a nivel de la educación superior en medio de la pandemia, recibiendo todo el apoyo y acompañamiento por parte de la Universidad a través de la estrategia denominada Presencialidad Mediada por Tecnología (PMT) la que consistía en brindarles tanto a nuevos como antiguos estudiantes el servicio educativo en los horarios establecidos, tal como si estuvieran asistiendo de manera presencial en los horarios de clases establecidos comúnmente.

A continuación, presentaremos a manera de análisis descriptivo, algunos hallazgos preliminares en relación a las variables independientes que pudieron haber incidido en la continuidad o no, variable dependiente, durante el primer año de vida universitaria.

2. Análisis Descriptivo

Se cuenta con información sobre factores que podrían afectar la continuidad y no continuidad de estudiantes que ingresaron en el periodo académico 2020-2 a primer semestre de los programas de pregrado en la Universidad Santo Tomas de Bogotá bajo una modalidad presencial. El siguiente análisis de estadística descriptiva, tiene como objetivo identificar factores de riesgo que han afectado la permanencia o continuidad de los estudiantes en el primer año de vida universitaria y aquellos factores críticos de éxito que han favorecido la continuidad de ellos durante su proceso de formación. Los factores que se manejaron para la muestra de 360 estudiantes con la cual se trabajó son de carácter psicosocial, académico y socioeconómico, así mismo se cuenta con información respecto a procesos formativos realizados por los estudiantes antes de ingresar a la universidad y si presentaron algún tipo de proceso de orientación vocacional o profesional.

3. Resultados

3.1. Evaluación de la permanencia o continuidad de los estudiantes

De 360 estudiantes nuevos que ingresaron en el segundo semestre del año 2020, desertaron 51 estudiantes en primer semestre, los cuales corresponden al 14% del total, mientras que los estudiantes que continuaron y culminaron su primer semestre fue de 309 estudiantes que corresponden al 86%, tal como lo muestra la figura 2.

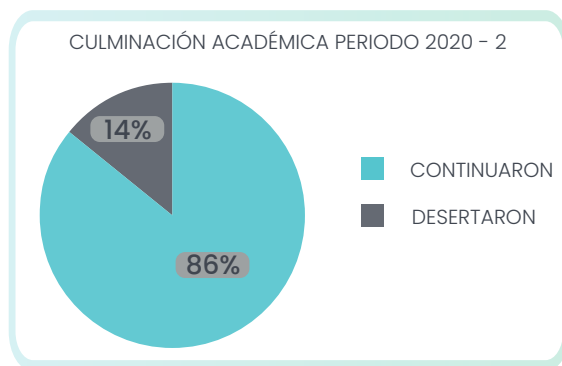


Figura 2. Culminación Académica 2020-2.

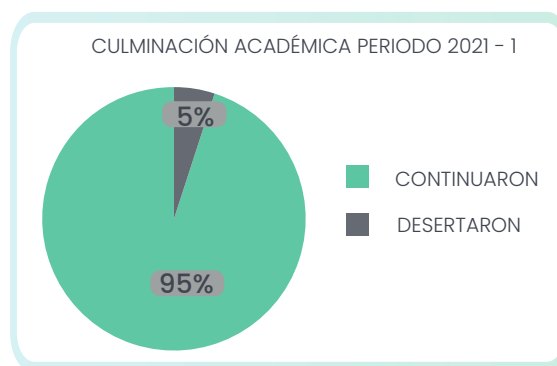


Figura 3. Culminación Académica 2021-1.

Para el primer semestre del año 2021 la cantidad de estudiantes desciende a 309, de los cuales 299 permanecieron y culminaron a satisfacción el semestre, lo que representa el 97% del total, mientras que 10 estudiantes desertaron, los cuales representan el 3% del total. Se puede observar que en el segundo semestre académico se presentó menos deserción en comparación con el primer semestre académico, tal como lo muestra la figura 3.

A continuación, se pretenden analizar los diferentes factores tanto psicosociales, académicas y socioeconómico, con el fin de identificar el comportamiento e impacto en la continuidad de los estudiantes para cada uno de los semestres en estudio.

3.2. Proceso de orientación vocacional

El presente apartado se relaciona con el factor de si el estudiante tuvo algún tipo de orientación vocacional o no, de los 360 estudiantes que se especificaron solo se tomaran en cuenta 205 estudiantes de los que se cuenta con respuestas al instrumento de caracterización de ingreso aplicado en el 2020-2, ya que los 155 estudiantes restantes no presentan información respecto a este factor.

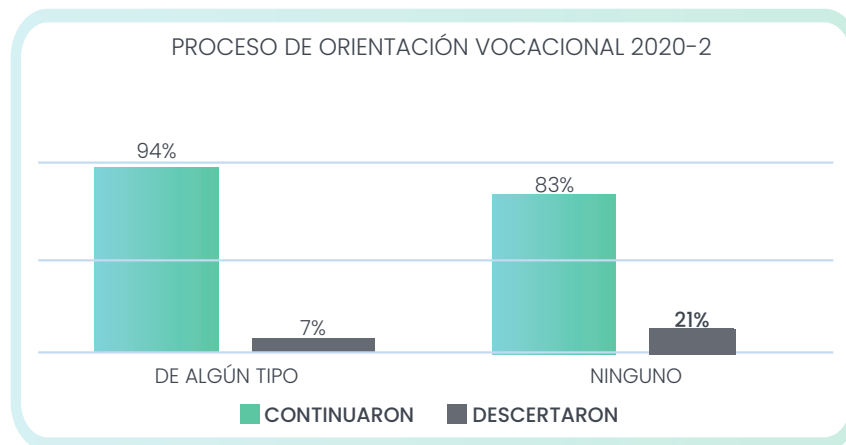


Figura 4. Proceso de Orientación Vocacional 2020-2.

Podemos observar en la gráfica 4, que de los 177 estudiantes que continuaron, 94 de ellos presentaron algún tipo de proceso de orientación vocacional mientras que 83 de ellos no, por lo cual la permanencia o continuidad de un estudiante es independiente de si tuvo algún tipo de proceso de orientación vocacional o no. Se observa una diferencia medianamente significativa entre un periodo y otro entre estudiantes que recibieron algún tipo de orientación vocacional, frente a los que no la recibieron y no continuaron en el siguiente periodo académico.

Por otra parte, de los 28 estudiantes que no continuaron, 7 de ellos tuvieron algún tipo de proceso de orientación vocacional, mientras que 21 de ellos no lo tuvieron, este patrón indica que los riesgos de que un estudiante no continúe, están relacionados con el recibir o no un proceso de orientación vocacional, ya que, si el estudiante no presenta dicho proceso, es más propenso a no continuar con su semestre académico.

Entre los procesos de orientación vocacional o profesional que se presentaron en los estudiantes, la mayoría de estos lo presentaron por parte de psicólogos de sus colegios o por medio de algún familiar, los casos relacionados con la universidad son bajos.

3.3. Tipo de estudio o proceso formativo Previo al Ingreso a la Universidad

Fig. 6 Tipo de proceso formativo 2020-2 Por lo que se refiere a si el estudiante realizo algún tipo de estudio o proceso formativo antes de ingresar a la universidad, se obtuvo un registro de 184 estudiantes de la muestra total de 360 estudiantes. Observamos en la figura 6, que de los 184 estudiantes que continuaron, 109 realizaron algún tipo de estudio o proceso formativo, como un preuniversitario, cursos libres, técnicos, tecnológicos, entre otros; por otro lado, vemos que 50 de los estudiantes no realizaron ningún tipo de proceso formativo anteriormente, pero , decidieron continuar con su proceso formativo, es por ello que se puede concluir que un estudio de tipo formativo antes de ingresar a la universidad estaría afectando de una forma positiva en la continuidad de los estudiantes, puesto a que como se observa en la siguiente gráfica, el número de estudiantes que continuaron con su proceso académico mucho mayor a los que continuaron sin ningún proceso formativo. Sin embargo, del número total de estudiantes que no continuaron activos en la universidad, 18 de ellos tuvieron un estudio o proceso formativo inicial, mientras que 7 de ellos no lo tuvieron, lo anteriormente mencionado, nos estaría indicando que los riesgos de que un estudiante deserta están relacionados con el realizar algún tipo de estudio o proceso formativo antes de ingresar a la universidad, esto se puede concluir puesto a que en este tópico es posible que se presenten estudiantes que demuestren una tendencia a estar cambiando constantemente de carreras universitarias o en otros casos de universidad.

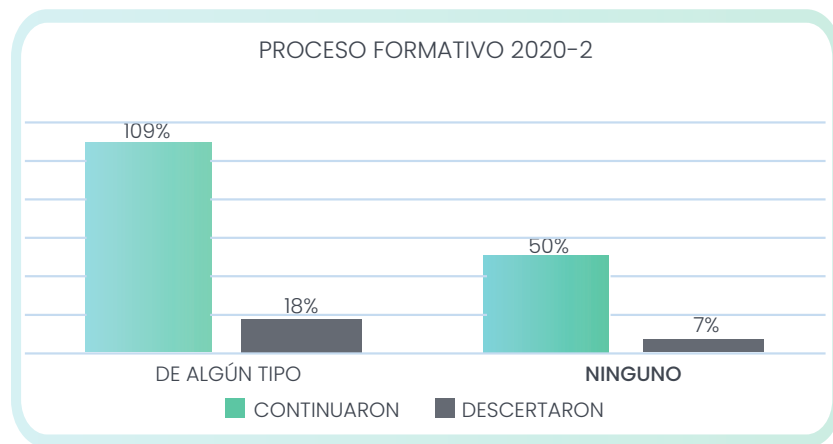


Figura 5. Tipo de proceso formativo 2020-2.

De los 309 estudiantes del periodo 2021-1 se tomarán en cuenta 159 estudiantes que presentaron o no algún tipo de estudio o proceso formativo antes de ingresar a la universidad. Observamos que de los 159 estudiantes, continuaron 149 con sus estudios académicos, de los cuales 99 estudiantes realizaron algún tipo de proceso formativo antes de ingresar a la universidad, mientras que 50 de estos no lo hicieron, por ello se logra concluir, que un estudio de formación antes de ingresar a la universidad estaría afectando en la continuidad de los estudiantes de una manera positiva, esto dado a que el número de estudiantes que continuaron con su proceso académico es mayor a los que continuaron sin ningún tipo de curso formativo.

Para el semestre 2021 – 1 se realiza un análisis con 188 estudiantes que presentaron o no algún tipo de estudio o proceso formativo antes de ingresar a la universidad, de la muestra total de 299 estudiantes.

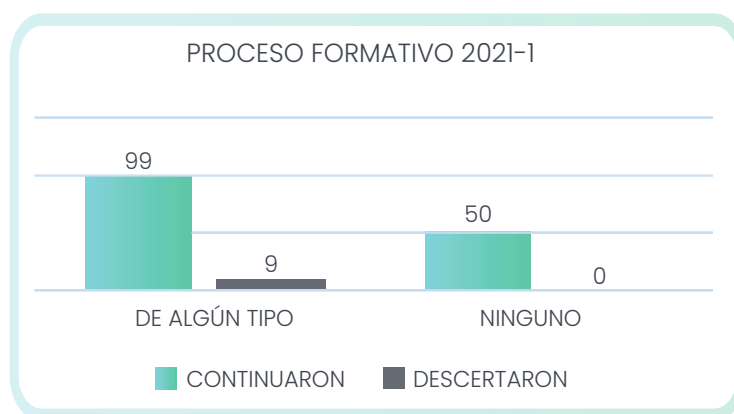


Figura 6. Tipo de proceso formativo 2021-1.

4. Conclusiones

Si bien se ha logrado presentar sólo dos variables que afectan o no la continuidad de los estudiantes en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia, se hace necesario validar otras variables que inciden en la permanencia, dadas las particularidades que se presentan por lo general al ingreso a la educación superior y de manera particular en tiempos de pandemia. Dicho estudio implica reconocer las características con las que han ingresado los nuevos estudiantes, tanto a nivel psicosocial, tales como la edad, sexo, nivel educativo tanto del padre como de la madre; así mismo la información socioeconómica relacionada con el estrato, tipo de financiación de la matrícula, si trabaja o no, entre otras.

A nivel académico se hace necesario validar información en dos momentos claves del ingreso: Un primer momento, previo al ingreso a la universidad tomando a consideración el tipo de colegio, si es público o privado, tipo de bachillerato cursado, el año de graduación como bachiller, si contó o no con un proceso de orientación vocacional, estudios previos antes de ingresar a la Universidad a nivel técnico, tecnológico o universitario, resultados de las pruebas Saber 11 y si ingresa o no a un doble programa en la misma universidad. En un segundo momento clave, después de ingresar a la Universidad, validar información sobre los resultados de las pruebas diagnósticas en matemáticas, lectura y escritura e inglés, por otro lado, el promedio académico de primer y segundo semestre, a fin de lograr un análisis comparativo de cada uno de estos factores tanto en los estudiantes que continuaron y aquellos que no lo lograron en el primer año de vida universitaria desde su ingreso en el segundo semestre del 2020 y su continuidad durante el primer semestre del 2021.

Los hallazgos de este estudio, permitirán a la institución identificar alertas tempranas de acuerdo a las condiciones sociodemográficas, académicas y psicosociales con las que ingresan los estudiantes a primer semestre.

La ampliación de este tipo de estudios, permitirá trazar rutas de acompañamiento académico que logren fortalecer la adaptación, compensación e integración de los nuevos estudiantes a la vida universitaria.

Es importante que cada facultad identifique las características particulares de la población ingresante a sus programas académicos, a fin de optimizar procesos de admisión y selección de estudiantes para primer semestre.

Agradecimientos

A Fray Eduardo González Gil, O.P. Vicerrector Académico General de la Universidad Santo Tomás, A la Dra. Patricia Casallas Reyes, directora de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil,
A Claudia Paola Muñoz Gil, asistente administrativa de la de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil.

Bibliografía

Universidad Santo Tomás (2004). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado a partir de <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>

Tinto, V (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 55 pp.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (13 de mayo de 2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Semana (28 de junio de 2017). Re: ¿Por qué enfrentamos una tasa tan alta de deserción en la educación superior?. Rastreator. <https://www.semana.com/pais/articulo/desercion-y-abandono-de-la-educacion-universitaria-en-Colombia/247068/>

El Tiempo (8 de agosto de 2020). Re: Informe revela disminución de estudiantes matriculados en universidades de Colombia. Rastreator. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/informe-revela-disminucion-de-estudiantes-matriculados-en-universidades-de-colombia-526992>

FACTORES ASOCIADOS AL SURGIMIENTO DE LA IDEA DE DESVINCULACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES DURANTE LA PANDEMIA

Alejandro Amaya
aamaya@fq.edu.uy

Victoria Mariño

Shirley Méndez

Uruguay, Unidad Académica de Educación Química, Facultad de Química
Universidad de la República

Ivana Nuñez
Uruguay, Secretaría de Apoyo al Estudiante
Facultad de Química, Universidad de la República

Virginia Rubio
Uruguay, Programa de Respaldo al Aprendizaje
Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República

Resumen

La epidemia de COVID-19 tuvo efectos considerables en todas las actividades humanas. Los efectos sobre la educación tuvieron consecuencias que fueron desde modificaciones importantes en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje hasta el cierre de centros de estudios. La Universidad de la República (Udelar) suspendió sus actividades presenciales tras la aparición de los primeros casos de la enfermedad en Uruguay y la mayor parte de la enseñanza se mantuvo modalidades a distancia, en aulas virtuales, con clases grabadas y vía teleconferencia. Este cambio fue tan repentino que tuvo efectos considerables en la vida de docentes y estudiantes. Entre las consecuencias previsibles se destacan trastornos de estrés, ansiedad, depresión, somatización y aumento de conductas riesgosas como consumo de alcohol, drogas y tabaco. El rezago y la desvinculación de los estudios también se encuentran entre las posibles consecuencias de los cambios asociados a las restricciones debidas a la pandemia. Para muchos estudiantes, los problemas se vieron incrementados por circunstancias externas como pueden ser cambios en la situación laboral, en las rutinas hogareñas y la posibilidad de que ellos o algún integrante de la familia contraiga la enfermedad. Con el objetivo de evaluar algunos de estos efectos en estudiantes de las carreras de la Facultad de Química y de la Licenciatura en Biología Humana de Udelar, se diseñó y aplicó un cuestionario on line cuyo contenido incluyó preguntas abiertas y cerradas sobre hábitos de estudio, estilo de vida, aspectos emocionales y psicológicos, y una pregunta sobre si había considerado desvincularse de los estudios. En la mayoría de los aspectos consultados los patrones correspondientes a circunstancias familiares, laborales, emocionales o de estudio quienes consideraron la posibilidad de desvincularse fueron similares a los de la población completa. En lo que refiere a los estudios, se encuentran más preocupados por su avance en la carrera y por su aprendizaje que por aspectos vinculados a la evaluación o a los cambios de modalidad. La mayoría valora positivamente las clases grabadas como recurso educativo y considera que facilita sus aprendizajes. En los aspectos sociales y laborales, se destaca que les preocupa más la situación de su familia que la personal.

Descriptorios o Palabras Clave

desvinculación, pandemia, SARS-CoV-2.

1. Introducción

El coronavirus SARS-CoV-2, que provoca la enfermedad conocida como COVID-19, ha infectado a más de 170 millones de personas en el mundo (SINAE, 31-5-2021) y es una crisis de salud que afecta las actividades cotidianas de los seres humanos. Con llegada del virus al Uruguay, el 13 de marzo se declaró la emergencia sanitaria y se exhortó a la población a mantener un distanciamiento social entre los habitantes y a permanecer en sus hogares.

En lo que se refiere a la educación, en muchos países se cerraron centros educativos lo que ha llevado a que más de 850 millones de niños y jóvenes (desde preescolar hasta educación terciaria) se hayan visto afectados. En un primer momento, en Uruguay, la Universidad de la República (Udelar) suspendió las actividades presenciales y estableció que la enseñanza se organice sostenida en plataformas virtuales (Consejo Directivo Central, 2020). Estas medidas sociales y educativas llevaron a cambios en la vida personal de los estudiantes, tanto en aspectos cotidianos como en sus estrategias de estudio. La enseñanza se continuó en línea, en una escala no probada y sin precedentes. Algunas evaluaciones de los estudiantes han sido canceladas y otras también se están realizando en línea con mucha incertidumbre para todos.

Esta nueva modalidad de aprendizaje y de enseñanza fue un cambio repentino en la forma de trabajo de estudiantes y docentes. La pandemia de COVID-19 se mantuvo desde su inicio y aún no se prevé una finalización clara a pesar de las estrategias para contenerla. Los cambios en distintos órdenes tales como académicos, económicos, sociales van a tener consecuencias a largo plazo para las cohortes afectadas y es probable que aumenten la desigualdad (Burgess y Sievertsen, 2020). Entre las consecuencias previsibles se destacan trastornos de estrés, ansiedad, depresión, somatización y aumento de conductas riesgosas como consumo de alcohol, drogas y tabaco (Shigemura et al. 2020).

Estos trastornos han tenido efectos considerables sobre la vida de los estudiantes y, en muchos casos han sido causantes de desvinculación. Los factores asociados a desvinculación en Facultad de Química que se han detectado en estudios previos son la falta de vocación, haber interrumpido estudios en bachillerato, provenir de orientación biológica y que la madre tuviera solo estudios primarios (Rodríguez Ayán, Méndez, 2015). En este sentido, se consideró importante conocer y evaluar los pensamientos de abandono en estudiantes de las carreras dictadas por Facultad de Química y de la Licenciatura en Biología Humana de Udelar. Con este fin, se diseñó un cuestionario cuyo contenido incluyó hábitos de estudio, estilo de vida, aspectos emocionales y psicológicos y una pregunta sobre si había considerado desvincularse de los estudios.

En este trabajo se presenta los resultados asociados a esta última pregunta y su relación con los otros aspectos consultados.

2. Metodología

Para cumplir con este objetivo se diseñó el cuestionario: Cuestionario de adaptación estudiantil a las medidas de distanciamiento social asociadas a COVID-19 (AMEDIS). El cuestionario fue avalado por el Comité de Ética en Investigaciones con Seres Humanos de la Facultad de Química. Consta de 62 preguntas, 24 abiertas y 38 cerradas, organizadas en cuatro módulos: aspectos sociales, trayectoria educativa, hábitos de estudio y aspectos emocionales. Se implementó en línea a través de las aulas virtuales de la Unidad Académica de Educación Química (Unadeq) y Google forms (disponible en [. La consulta se mantuvo abierta entre mayo y julio de 2020.](#)

Se invitó a participar a los estudiantes a través de foros estudiantiles, aulas virtuales de asignaturas y correos electrónicos. Se otorgaron garantías de libre participación y la confidencialidad de los datos recabados. En total participaron 496 estudiantes.

Para el análisis de los resultados se estableció categorías para las preguntas abiertas mediante juicio de expertos y se analizó frecuencias de respuesta y tablas de contingencia por medio del programa SPSS. A los efectos de establecer un indicador asociado a los aspectos emocionales, se definió el índice de aflicción a partir de las respuestas a las preguntas vinculadas a rutina, interés por el arreglo personal, cambio de humor y estado de ánimo con valores entre 0 y 5. Este índice se utilizó para búsqueda de asociaciones con otras variables de estudio.

3. Resultados

De los 496 participantes de la consulta, 113 estudiantes manifestaron haber pensado en desvincularse de la carrera que cursaban (EMD). Entre estos, 34 varones y 79 mujeres, una distribución por género similar a

la encontrada en la población total que participó en la encuesta. En estudios anteriores (Rodríguez Ayán, Amaya, Méndez, 2016) ya se había encontrado que el sexo presentaba baja incidencia en la desvinculación en estudiantes de Facultad de Química. Un alto porcentaje (77%) se encontraba en el rango etario comprendido entre los 18 y 25 años, período típico de dedicación a los estudios universitarios.

En la figura 1 se muestra la distribución de los EMD por carrera. La base tomada para determinar el porcentaje en cada carrera fue la cantidad total de estudiantes de dicha carrera que contestaron el cuestionario. En lo que respecta a la trayectoria, más del 70 % de los EMD se encontraba cursando todas las asignaturas que pensaba cursar antes de las restricciones debidas a la pandemia, pero más del 84 % considera que puede llegar a atrasarse en el semestre.

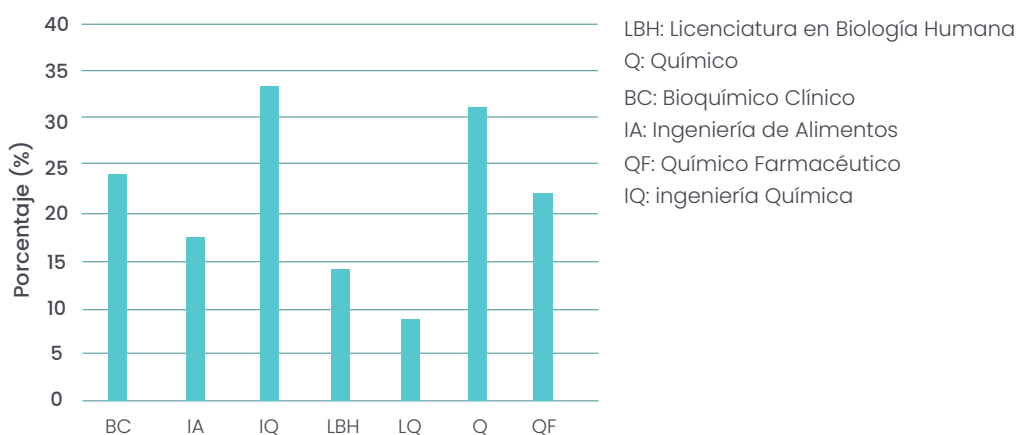


Figura 1. EMD por carrera.

Ante consultas sobre la comodidad con la modalidad no presencial, la mayoría de los estudiantes se siente cómodo o parcialmente cómodo con las clases grabadas o vía teleconferencia. Un bajo porcentaje (9%) manifestó necesidades de equipamiento o conectividad para poder seguir las clases. En cuanto a la comodidad con los cambios en la forma de evaluación, la mayoría de los EMD manifestó que depende de la asignatura, resultado similar al encontrado para el total de los participantes de la consulta.

Un aspecto importante que se destacó es el referente al acompañamiento por parte de compañeros y docentes: casi un 30 % de los EMD considera que hubo falta de acompañamiento docente o dificultades para contactarse con compañeros. En este sentido también se consultó a los estudiantes sobre sus principales preocupaciones en relación con su vida familiar y a su carrera.

Las preocupaciones relativas a los estudios reflejan un mayor interés en aspectos formativos y de avance en la adaptación a modalidades virtuales, los cambios en la evaluación o posibles efectos sobre su escolaridad.

Tabla 1. Preocupaciones de los EMD en relación con sus estudiantes.

	Cómo va a seguir tu formación	No aprender lo necesario	No adaptarte a la virtualidad	La posibilidad de atrasarte en la carrera	No adaptarte a las evaluaciones	Efectos sobre tu escolaridad	La posibilidad de perder algún curso
Extremadamente preocupante	9	30	16	38	25	24	32
Muy preocupante	34	43	31	35	41	27	44
Mediamente preocupante	56	28	27	24	35	24	25
Poco preocupante	10	9	27	12	8	25	9
Nada preocupante	4	3	12	4	4	13	3
De los enunciados anteriores ¿cuál te preocupa más?	13	37	9	24	11	4	15
De los enunciados anteriores ¿cuál te preocupa menos?	4	5	5	10	18	35	16

Sobre los aspectos sociales, los resultados más importantes refieren a la situación laboral (Figura 2a). La mayor parte de los EMD (93%) no trabaja o mantiene las condiciones de trabajo anteriores a la pandemia, algunos pasaron a modalidad de teletrabajo.

Un porcentaje bajo (7 %) perdió su trabajo o se encuentra en seguro de paro. Se puede observar que la mayor parte de los EMD no trabaja. La distribución de porcentajes es similar a la encontrada en la población general. En el terreno de lo emocional, la mayor parte de los estudiantes presenta índices de aflicción de 2 y 3 (medio a ligeramente alto) y solamente un 5 % de los EMD presentó IA en el extremo superior de la escala (4 y 5).

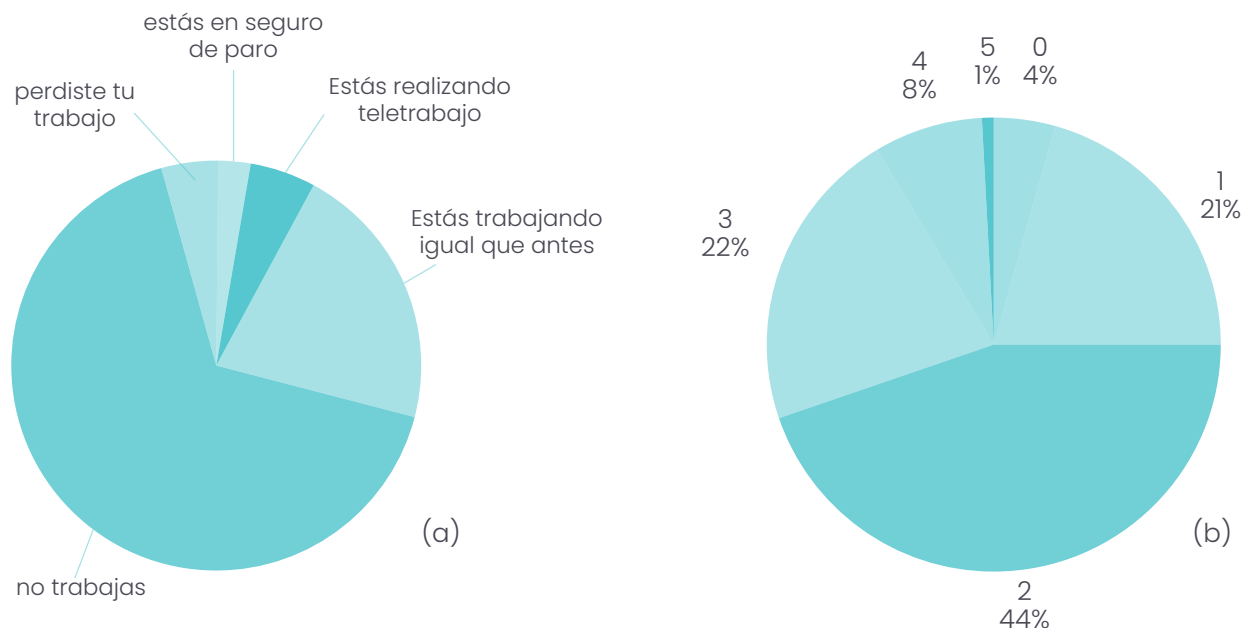


Figura 2. Situación laboral (a) y situación afectiva (b) de los EMD. La situación afectiva se evaluó a través del índice de aflicción (IA).

El cruce de las variables índice de aflicción y situación laboral (figura 3) muestra que las mayores frecuencias de índice de aflicción medio y alto se dan para los EMD que se encuentran teletrabajando y para quienes perdieron su trabajo.

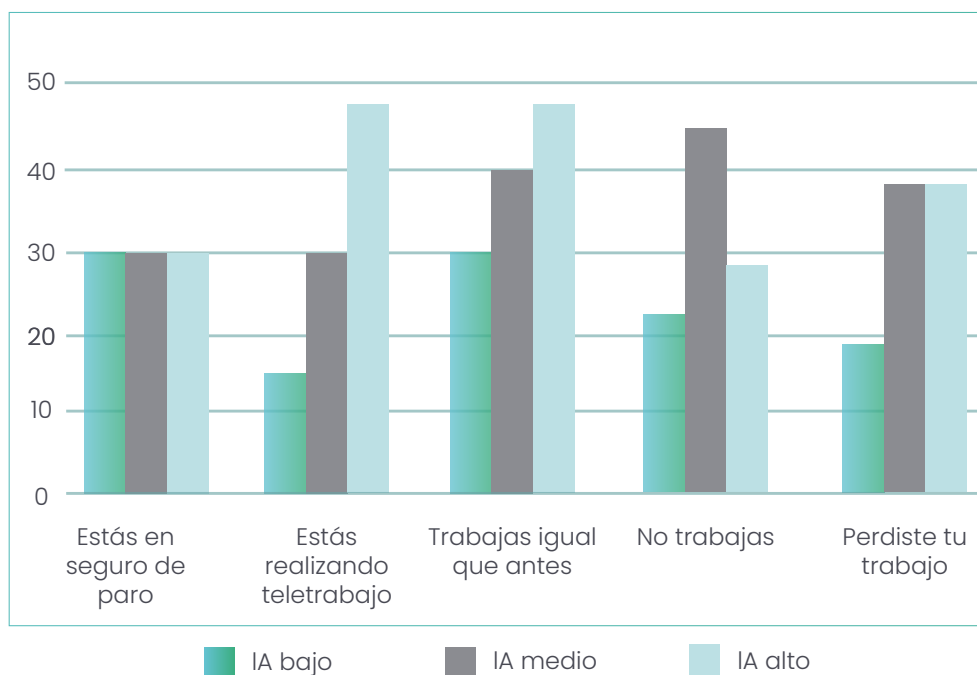


Figura 3. Situación laboral e índice de aflicción comparados en EMD.

Se encontró que las preocupaciones por asuntos familiares (tabla 2) superan a las vinculadas a asuntos personales, aunque los efectos sobre la carrera y sobre el aprendizaje tienen altos porcentajes de preocupación.

Tabla 2. Preocupaciones en EMD en relación con su situación familiar.

	Ser afectado por el virus	Que tu familia sea afectada por el virus	Efectos sobre tu aprendizaje	Efectos sobre tu carrera	Tu situación laboral	La situación laboral de tu familia	La economía de tu familia	La economía de tu familia
Extremadamente preocupante	6	61	29	22	14	33	18	30
Muy preocupante	19	29	50	44	14	26	27	31
Medianamente preocupante	43	19	27	34	24	32	40	32
Poco preocupante	32	3	7	10	23	18	17	16
Nada preocupante	13	1	0	3	38	4	11	4
De los enunciados anteriores ¿cuál te preocupa más?	0	37	32	16	4	0	4	20
De los enunciados anteriores ¿cuál te preocupa menos?	0	5	10	25	51	6	14	2

En la actualidad se está implementando un segundo cuestionario con el fin de avanzar en la investigación sobre los cambios en la enseñanza y en los aprendizajes debidos a la pandemia. A partir de los resultados se buscará implementar estrategias de apoyo y contención para estos estudiantes con el fin de analizar los pensamientos relacionados con la desvinculación y contribuir a que no se efectivicen. Con este objetivo se piensa en la planificación de talleres para abordar la regulación emocional de los estudiantes y sus competencias de aprendizaje con el fin de promover la autonomía, la autorregulación y la confianza en sí mismos.

4. Conclusiones

En la mayoría de los aspectos consultados los patrones correspondientes a circunstancias familiares, laborales, emocionales o de estudio para los EMD son similares a los de la población completa.

En lo que referente a los estudios, se encuentran más preocupados por su avance en la carrera y por su aprendizaje que los cambios en la evaluación o en la modalidad. La mayoría valora positivamente las clases grabadas como recurso educativo y considera que facilita sus aprendizajes.

En los aspectos sociales y laborales, se destaca que les preocupa más la situación de su familia que la personal.

Bibliografía

Cabrera, M; Martín-Aragón, M; Terol, M; Nuñez, R; Pastor, M. (2015). La Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD) en fibromialgia: Análisis de sensibilidad y especificidad. *Terapia Psicológica*, Vol. 33, Nº 3, 181-193.

Consejo Directivo Central (2020). Comunicado Nº 10, Universidad de la República.

Rodríguez Ayán, M., Amaya, A., Méndez, S. "Relación entre motivación y egreso de carreras de química". *Congresos CLABES* [En línea], 0 (2016). s. p. Web. 6 Set. 2021.

Rodríguez Ayán, M., Méndez, S. "Adaptación A La Vida Universitaria: Programa De Acompañamiento Temprano y orientación (Patyo)" *Congresos CLABES* [En línea], 0 (2015). s. p. Web. 6 Set. 2021.

Salanova M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 19(3):225-46.

Shigemura, J., Ursano, R., Morgenstein, J., Kurosawa, M., Benedek, D. (2020). Public Responses to the Novel 2019 Coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental Health Consequences and Target Populations. *Psychiatry Clin Neurosci*. 74(4):281-282.

PREDICCIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN CARRERAS DE INGENIERÍA INFORMÁTICA

Niurys Lázaro-Alvarez
nlazaro@uci.cu
Cuba, Universidad de las Ciencias Informáticas

Zoraida Callejas Carrión
zoraida@ugr.es
España, Universidad de Granada

David Griol Barres
dgriol@ugr.es
España, Universidad de Granada

Resumen

La demanda de graduados en las ramas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) ha experimentado un incremento debido al creciente desarrollo científico-tecnológico y sus aplicaciones. Sin embargo, las estadísticas recientes muestran que la deserción en estas carreras es alta y existe gran preocupación por elevar la permanencia de los estudiantes en la educación superior. El trabajo que se presenta muestra los resultados de la primera fase de una investigación doctoral realizada por los autores que tienen como objetivo: identificar los factores que determinan la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática. Como resultado de una sistematización rigurosa de la bibliografía se obtiene un modelo teórico de deserción en carreras de Ingeniería Informática. Posteriormente se

determinan los factores predictivos de deserción estudiantil mediante un estudio cuantitativo correlacional, multivariado y predictivo, empleando una muestra representativa de estudiantes de todas las provincias cubanas matriculados en una carrera del perfil de la Informática. Las variables utilizadas se agrupan en: previas al ingreso y posteriores al ingreso a la Educación Superior. Se obtuvieron como factores predictivos de la deserción estudiantil: el rendimiento académico en Matemática y Programación, la nota en el examen de ingreso en Matemática, la opción en que solicitó la carrera y provincia de procedencia. La metodología de estudio puede ser replicada en otros contextos e incluir nuevas variables.

Descriptorios o Palabras Clave

deserción estudiantil, ingeniería informática, metodología cuantitativa, predicción.

1. Introducción

El tema desarrollado es de actualidad y se relaciona directamente con el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Naciones Unidas, 2018, p.27).

La deserción de los estudiantes en la Universidad es una problemática importante, multifactorial y de alcance internacional. A propósito, en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe desarrollada en 2018, se analizó la contradicción entre el alto interés en el ingreso y la limitada atención a la deserción (Gacel-Ávila *et al.*, 2018). En consecuencia, se derivó un Plan de Acción para el periodo del 2018 al 2028.

Una de las estrategias indicativas definidas en dicho plan forma parte de la justificación de la presente investigación. Se trata de la estrategia indicativa 5.1.2 que plantea: "Diseñar e implementar sistemas de seguimiento de estudiantes para identificar las dificultades (intra-institucionales y extra-institucionales) que llevan a la deserción temporaria o permanente" (UNESCO-IESALC, 2018, p.36). La investigación que se somete a su consideración tributa al cumplimiento de esta estrategia.

La deserción estudiantil es un desafío muy relevante para las instituciones de Educación Superior. Son estudios necesarios en áreas de STEM y escasos en carreras de Ingeniería Informática.

En esta investigación se ha propuesto un modelo teórico de deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática basado en una revisión profunda y sistemática sobre la deserción estudiantil en la Educación Superior, con mayor énfasis en carreras de áreas STEM. Los autores publicaron un resumen de dicho estudio teórico en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES) (Lázaro, *et al.*, 2017).

Los resultados científicos en la investigación del doctorado para el desarrollo del área del conocimiento impactan en la gestión universitaria pues aporta diversas técnicas estadísticas y de clasificación automática para detección de factores predictivos de deserción estudiantil y estudiantes en riesgo de abandono.

Se ha realizado un estudio de campo riguroso y abarcador combinando múltiples técnicas cuantitativas, que ha permitido identificar (a partir de datos reales a los que se tuvo acceso) factores predictivos de la deserción estudiantil, utilizando una muestra de estudiantes de todas las provincias cubanas matriculados en una carrera del perfil de la Informática.

2. Modelo teórico de deserción en carreras de Ingeniería Informática

Se realizó una búsqueda en la Web of Science, donde se encontraron solo 46 estudios enfocados en la deserción en carreras STEM hasta el 31/05/2019. Luego de eliminar los que están relacionados con cursos en la modalidad a distancia y que no analizan factores de deserción, quedaron finalmente 25 artículos a analizar relacionados con el estudio de causas de deserción en Informática. Dichos artículos se clasificaron según las variables estudiadas en los modelos iniciales en sociológicos, psicológicos, interaccionista, organizacional o una combinación de ellos.

La sistematización de los estudios analizados en los capítulos 2 y 3 de la investigación doctoral (Lázaro, 2020) mediante los métodos histórico lógico y análisis síntesis, sirvió de base para la propuesta de un Modelo Teórico de Deserción Estudiantil en Carreras de Perfil Ingeniería Informática, que se muestra en la Figura 1. Dicho modelo se utilizó para realizar el planteamiento de las hipótesis de investigación, a partir de los datos a los que se tuvo acceso en el estudio de campo.

Los factores previos al ingreso en los estudios del grado en Informática (con borde naranja en la Figura 1) se consideran, además de los tradicionales, la formación académica previa en Matemática e Informática, la nota de acceso a la Universidad y la opción en que se solicita la carrera para aquellos sistemas educativos que la realizan, la orientación vocacional previa, el lugar de procedencia, el nivel educativo de los padres, estado civil y las condiciones socioeconómicas de la familia. (Amaya *et al.*, 2015; Lacave *et al.*, 2018; Kori *et al.*, 2016; Vila *et al.*, 2019).

Como factores que ocurren dentro de la institución de Educación Superior, después del ingreso a los estudios de Informática se consideran entre otros: el contenido curricular de las asignaturas de Matemática e Informática; la dedicación y el desarrollo de métodos y habilidades de estudio en los estudiantes; el apoyo docente para facilitar el aprendizaje en Matemática y Programación; la orientación profesional docente por la Informática; las competencias en la utilización de las TIC de profesores y estudiantes; el apoyo docente educativo para facilitar la adaptación; el hecho de vivir alejado de la familia en una residencia estudiantil y la ayuda económica institucional (Alzen *et al.*, 2018; Canedo *et al.*, 2018; Ferrero, y Oloriz, 2016; Kori *et al.*, 2018).

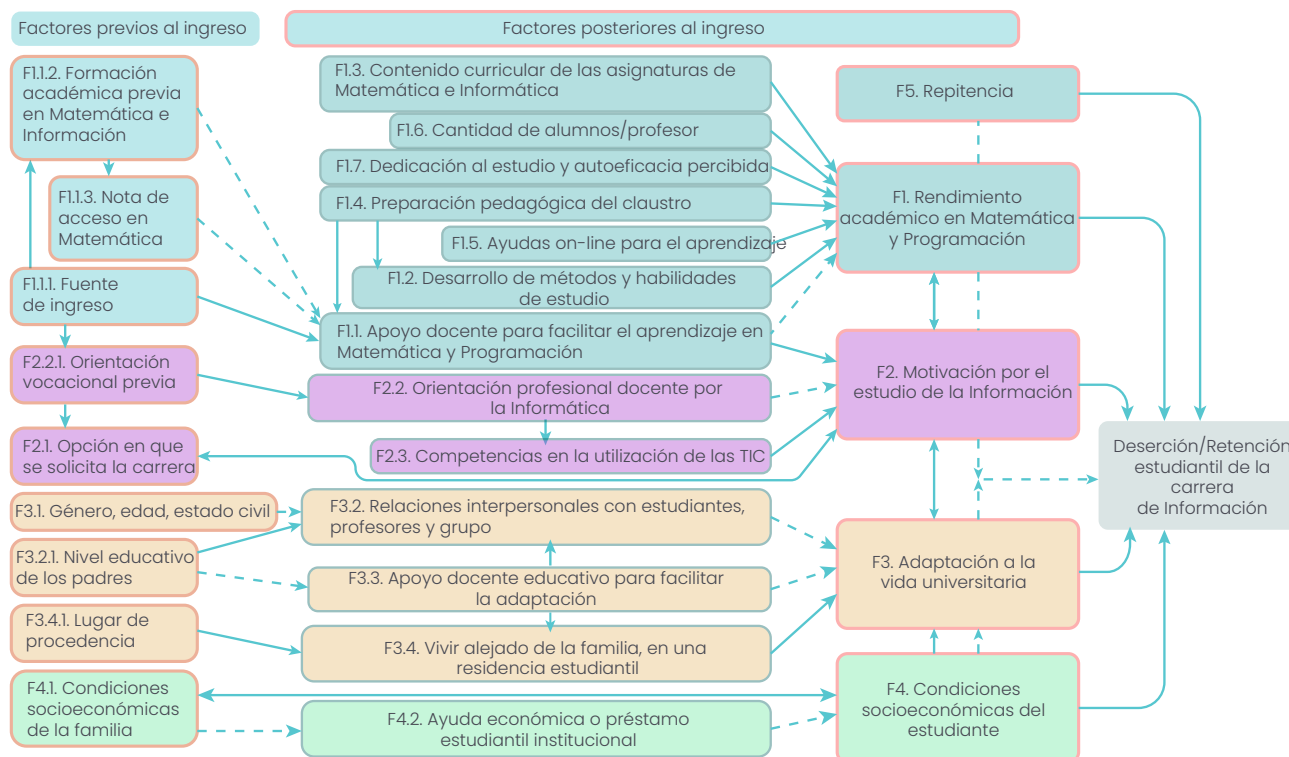


Figura 1. Modelo de deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática. Nota: Vertical desde la izquierda, en la primera columna aparecen los factores previos al ingreso (borde naranja) en la segunda y tercera columna (borde azul y rojo respectivamente) los factores posteriores al ingreso y en la tercera columna los factores directos y definitivamente inciden en la deserción. Horizontal los rectángulos de fondo azul con factores académicos, los de fondo verde factores motivacionales, de fondo rojo personales y de fondo naranja socioeconómicos. Fuente (Láxarp, 2020).

2.1. Hipótesis de investigación

De entre las variables identificadas en el Modelo Teórico propuesto, se tuvo acceso en el Sistema de Gestión Universitaria a las que aparecen en las hipótesis planteadas.

Hipótesis 1 (H1). El género, el lugar de procedencia, la opción de carrera, la fuente de ingreso y la nota en el examen de ingreso en Matemática (**NEIM**), inciden en la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática.

Hipótesis 2 (H2). La NEIM incide directamente en el rendimiento académico en Matemática y Programación (**RAMP**).

Hipótesis 3 (H3). El RAMP incide inversamente en la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática.

Hipótesis 4 (H4). La repitencia de un año académico incide directamente en la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática.

Para el análisis del cumplimiento de éstas hipótesis se realizó un estudio cuantitativo.

3. Descripción de la metodología

El estudio cuantitativo de la investigación es correlacional, predictivo y multivariado. Se utiliza análisis descriptivo, de regresión logística, análisis discriminante y de clasificación automática.

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de las variables en estudio para inferir características de las mismas en la población, así como un análisis preliminar de la correlación existente entre las variables en estudio.

En segundo lugar, se utiliza la regresión logística con el objetivo de obtener el modelo matemático que sirva para calcular la probabilidad de que un estudiante cause baja de la institución, a partir de los valores en las diferentes variables independientes en estudio, que sean incluidas en el modelo finalmente obtenido, con ello, predecir si un estudiante está en riesgo de deserción.

Los modelos de regresión logística son modelos estadísticos en los que se desea conocer la relación entre una variable dependiente cualitativa y una o más variables explicativas independientes, ya sean cualitativas o cuantitativas. Esta técnica permite modelar cómo influye en la probabilidad de aparición de un suceso, habitualmente dicotómico (Hipótesis 1, 3 y 4) la presencia o no de diversos factores y su valor o nivel.

En el caso de la Hipótesis 2 se utilizó la regresión logística multivariada, pues la variable dependiente RAMP no es dicotómica, sino que toma tres valores: alto, medio o bajo. El programa estadístico SPSS permite obtener los coeficientes que se utilizan en dicho modelo. Las variables se introdujeron siguiendo el procedimiento paso a paso, en un orden lógico, según la secuencia temporal de ocurrencia; es decir, desde los atributos de preinscripción, hasta los resultados de aprendizaje en el primer año, en relación con la permanencia o deserción en el segundo curso.

Posteriormente, se realizó un análisis discriminante para identificar las variables cuantitativas que discriminan o diferencian a los estudiantes en los que desertan de la carrera, repiten el primer año académico, o promueven; así como, para crear una función discriminante capaz de clasificar de forma más precisa a los estudiantes a partir de conocer los datos de las variables que discriminan. En este método la variable dependiente debe tener dos o más grupos de clasificación y las variables independientes (discriminantes) son variables cuantitativas. Para proveer mayor rigor en el análisis cuantitativo, se realizó un segundo estudio que consistió en la utilización de técnicas de aprendizaje automática proporcionados por el software Weka. Se aplicaron Árbol de Decisión J48 y Red Neuronal Multicapa con el objetivo de detectar los estudiantes en riesgo de deserción o repetir el año académico, lo más temprano posible. Se analizan los valores de exactitud, exhaustividad, precisión y el valor F.

3.1. Población y muestra

La población seleccionada para el estudio está compuesta por los 1.022 estudiantes de todas las provincias cubanas, que matricularon el primer año en carreras de perfil Ingeniería Informática en el curso académico 2013-2014. La muestra fue seleccionada de forma intencional, eliminando aquellos estudiantes que carecían de al menos una de las variables en estudio. Formada por N=485 estudiantes de nuevo ingreso de todas las provincias matriculados en una de éstas carreras, lo que representa el 48% de los estudiantes

matriculados en primer año ese curso en todo el país en carreras de dicho perfil. De ellos, 178 (37%) son mujeres y 307 (63%) hombres.

4. Principales resultados

De las cuatro hipótesis de investigación planteadas, se ha aceptado parcialmente la primera, se han aceptado totalmente la segunda y tercera, y se ha rechazado la cuarta.

En concreto, como muestra la Tabla 1, para la hipótesis H1 se obtuvo como resultado de la correlación y la regresión logística que las variables previas al ingreso: provincia de procedencia, opción en que solicitó la carrera y NEIM son predictivas de la deserción estudiantil, no siendo así, el género y la fuente de ingreso.

Tabla 1. Resultados de correlación de Spearman entre las variables género, provincia de procedencia, opción en que solicitó la carrera, fuente de ingreso y NEIM con la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática.

		Rho de Spearman con Deserción (r_s)
Género	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-,049 ,280
Provincia de procedencia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,191** ,000
Fuente de ingreso	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,041 ,368
Opción en que solicitó la carrera	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,094* ,039
NEIM	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,228** ,000

** La correlación es significativa en el nivel de ,01 (dos colas)

* La correlación es significativa en el nivel de ,05 (dos colas)

Fuente: Elaboración propia.

En la hipótesis H2 se obtuvo que la NEIM se relaciona directamente con el RAMP y, que el RAMP bajo y medio se puede predecir a partir de la NEIM.

En la hipótesis H3 existe una fuerte relación inversa entre el RAMP y la deserción en carreras de perfil Ingeniería Informática. En los casos donde más alto es el rendimiento, más baja la deserción y, donde más bajo es el rendimiento académico, más alta es la deserción. La hipótesis H4 se rechaza por no ser significativo en esta cohorte, no existe correlación entre la repitencia y la deserción; lo que coincide en el análisis predictivo.

La regresión logística predefinida con un 95% de confianza permitió identificar como factores predictivos de deserción estudiantil en el primer año de carreras de perfil Ingeniería Informática, en orden descendente:

el RAMP, la NEIM y la provincia de procedencia con una significación por debajo de $p < ,05$ y se obtuvieron funciones logísticas para predecir la deserción a partir de dichos factores. Asimismo, en la Tabla 2 se identificó que la variable opción de carrera con un valor de significación $p = ,089$ debe tenerse en cuenta.

Tabla 2. Resultado de regresión logística de las variables género, opción de carrera, fuente de ingreso, provincia de procedencia con la variable dependiente deserción estudiantil con el SPSS.

Nota: Se eliminaron las provincias y fuentes de ingreso no significativas.

Variables en la ecuación				
	B	Error estándar	gl	Sig.
NEIM	,067	,014	1	,000
Opción de carrera	,101	,059	1	,089
Provincia			14	,019
Provincia (1)	-1,633	,691	1	,018
Provincia (3)	-1,860	,644	1	,004
Provincia (4)	-1,792	,642	1	,005
Provincia (8)	-2,136	,545	1	,000
Provincia (11)	-1,332	,550	1	,015
Provincia (13)	-1,203	,525	1	,022
Género (1)	,357	,268	1	,183
Fuente de ingreso			3	,335
Constante	-3,097	1,305	1	,018

Fuente: Elaboración propia.

La NEIM puede predecir el RAMP bajo o medio con una significación $p < ,01$. Las funciones de regresión obtenidas permiten inferir que la mayor probabilidad para que un estudiante tenga bajo rendimiento es que tenga la NEIM en el rango de 60 a 69, y es de 83%.

Mediante el análisis discriminante se comprobó que el RAMP, la NEIM y la opción en que solicitó la carrera pueden predecir si un estudiante abandona, repita el primer año académico, o promueve a segundo año como muestra la Figura 2. Se obtuvo una función discriminante que permite clasificar los estudiantes en cualquiera de las tres categorías (abandona o causa baja, repite y promueve), con un 91,5% de clasificados correctamente.

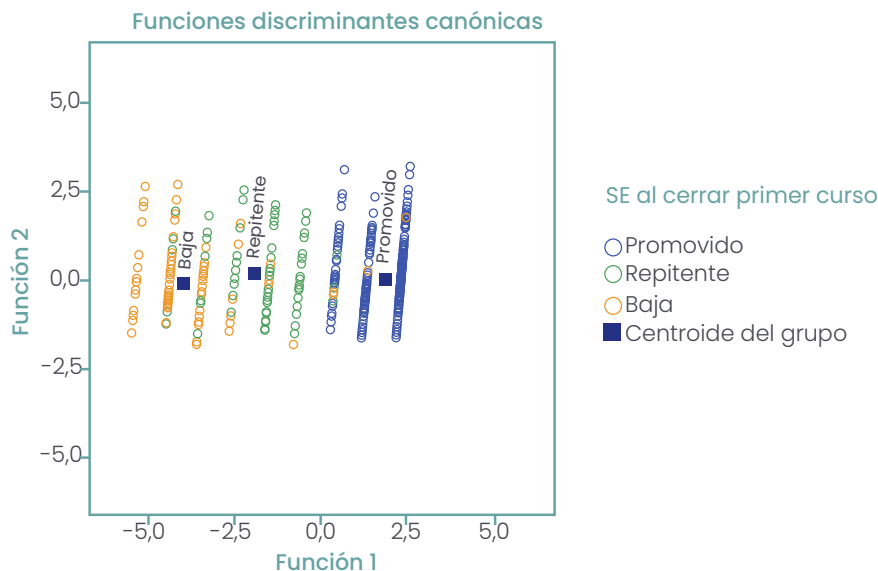


Figura 2. Representación del diagrama de dispersión de las Funciones Discriminantes 1 y 2 por grupos de clasificación.

Este estudio en el contexto cubano corrobora algunos resultados de estudios previos y también arroja resultados novedosos. Con respecto a la variable NEIM el resultado indica que esta es una variable muy importante tanto para el RAMP en primer año como para la deserción. Coincidiendo con los resultados obtenidos por diversos autores en otros contextos (Kori *et al.*, 2018; Salazar- Fernández *et al.*, 2019).

La variable género no resultó predictiva de la deserción en el contexto cubano, lo que no coincide con el resultado de (Miliszewska *et al.*, 2006) en el contexto australiano. Igual ocurre en el caso de la provincia de residencia como factor predictivo; esta variable fue estudiada por (Lacave *et al.*, 2018) y no resultó predictiva dentro del perfil de deserción obtenido.

Los resultados experimentales de clasificación automática descritos en la sección 6.4 de la tesis (Lázaro, 2020) muestran un rendimiento considerable en los árboles de decisión obtenidos con dos clases que utilizan todas las características analizadas con un 97,7% de precisión, donde las variables relacionadas con los resultados académicos son los más relevantes.

Además, al usar solo las características disponibles al momento de la inscripción y después del primer semestre, también se obtuvieron resultados muy positivos: 65% y 95% de exactitud (*accuracy*) respectivamente, con una alta exhaustividad (*recall*) de los estudiantes que no promueven. Coincidiendo con trabajos similares (Nagy y Molontay, 2018; Amaya *et al.*, 2015).

5. Conclusiones

La deserción estudiantil es un desafío muy relevante para las instituciones de Educación Superior. Son estudios necesarios en áreas de STEM y escasos en carreras de Ingeniería Informática. El análisis de correlación, regresión logística y discriminante ha permitido identificar los siguientes factores predictivos de la deserción estudiantil: *RAMP*, *NEIM*, *opción en que solicitó la carrera* y *provincia de procedencia*. Mediante el aprendizaje automático, se identificaron las características que permiten la detección de

estudiantes en riesgo lo más temprano posible, luego de su matrícula inicial, con alto rendimiento en los árboles de decisión J48. Ello demuestra que es posible obtener una evaluación temprana de los estudiantes en riesgo de deserción estudiantil, lo que puede ayudar a definir mecanismos de prevención más exitosos en el contexto cubano. La metodología de estudio puede ser replicado en otros contextos e incluir nuevas variables.

Agradecimientos

Se agradece a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) por el Programa de Formación de Doctores en Educación, con énfasis en Tecnologías educativas. Convenio específico de colaboración entre AUIP, la UCI de Cuba, UGR y US de España.

Bibliografía

- Alzen, J. L., Langdon, L. S., y Otero, V. K. (2018). A logistic regression investigation of the relationship between the Learning Assistant model and failure rates in introductory STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0152-1>
- Amaya, Y., Barrientos, E., y Heredia, D. (2015). Student Dropout Predictive Model Using Data Mining Techniques. *IEEE Latin America Transactions*, 13(9), 3127–3134. <https://doi.org/10.1109/TLA.2015.7350068>
- Canedo, E. D., Santos, G. A., y Leite, L. L. (2018). An Assessment of the Teaching–Learning Methodologies Used in the Introductory Programming Courses at a Brazilian University. *Informatics in Education*, 17(1), 45–59. <https://doi.org/10.15388/infedu.2018.03>
- Ferrero, E. L., y Oloriz, M. G. (2016). Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la enseñanza de matemática introductoria en la educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1166>
- Gacel-Ávila, J. (coord.). (2018). *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (P. H. Guajardo y H. Juri (eds.)). UNESCO–IESALC. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf
- Kori, K., Pedaste, M., Altin, H., Tõnisson, E., y Palts, T. (2016). Factors That Influence Students' Motivation to Start and to Continue Studying Information Technology in Estonia. *IEEE Transactions on Education*, 59(4), 255–262. <https://doi.org/10.1109/TE.2016.2528889>
- Kori, K., Pedaste, M., y Must, O. (2018). The Academic, Social, and Professional Integration Profiles of Information Technology Students. *ACM Trans. Comput. Educ.*, 18(4), 20:1–20:19. <https://doi.org/10.1145/3183343>
- Lacave, C., Molina, A. I., y Cruz–Lemus, J. A. (2018). Learning Analytics to identify dropout factors of Computer Science studies through Bayesian networks. *Behaviour & Information Technology*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1485053>

- Lázaro, N., Callejas, Z., Griol, D., y Durán, M. (2017). La deserción estudiantil en educación superior: S.O.S. en carreras de Ingeniería Informática. Congresos CLABES. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674>
- Lázaro, N. (2020). Acciones tutoriales con TIC atendiendo a factores predictivos de la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática (Tesis doctoral). [Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/64571>
- Miliszewska, I., Barker, G., Henderson, F., y Sztendur, E. (2006). The Issue of Gender Equity in Computer Science – What Students Say. *Journal of Information Technology Education*, 5. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: <https://cutt.ly/Kr8Fusz>
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Nagy, M., y Molontay, R. (2018). Predicting Dropout in Higher Education based on Secondary School Performance. 2018 IEEE 22nd International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES), 389–394. <https://doi.org/10.1109/INES.2018.8523888>
- Salazar-Fernández, J. P., Sepúlveda, M., y Muñoz-Gama, J. (2019). Influence of Student Diversity on Educational Trajectories in Engineering High-Failure Rate Courses that Lead to Late Dropout. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 607–616. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8725143>
- UNESCO-IESALC. (2018). Plan de Acción 2018 – 2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Recuperado el 25 de marzo de 2020 en: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>
- Vila, D., Cisneros, S., Granda, P., y Ortega, C. (2019). Detection of Desertion Patterns in University Students Using Data Mining Techniques: A Case Study. En B.T.M., P.G., Z.P.M., D.M., & Z.S.M. (eds.), *Technology Trends. CITT 2018. Communications in Computer and Information Science*. 895, 420–429. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05532-5_31

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES MEDALHISTAS EM OLÍMPIADAS DE CONHECIMENTO

Camila Aves Fior

E-mail: cafior@unicamp.br

Brasil, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo

A ampliação no acesso ao ensino superior (ES) brasileiro é resultado de políticas afirmativas e, também, de uma maior diferenciação nos processos de seleção para ingresso neste nível de ensino. De maneira pontual, citam-se os editais específicos para viabilizar o acesso ao ES de estudantes que foram medalhistas em Olimpíadas de Conhecimento durante a educação básica. Apesar de tais estudantes possuírem conhecimentos aprofundados em algumas áreas do conhecimento, podem apresentar dificuldades na transição para o ES e que se associam a um menor ajustamento neste nível de ensino, a um baixo rendimento acadêmico e à evasão. Entende-se que a adaptação ao ensino superior é um processo complexo, resultado de interações entre as características dos estudantes, do contexto institucional e de aspectos sociais mais amplos, com destaque para o fato de no ano de 2020, tal ajustamento ter sido impactado pela migração do ensino presencial para o remoto como medida sanitária para reduzir o impacto da pandemia de Covid-19. O objetivo do presente estudo é analisar a adaptação ao ensino superior e a percepção de desempenho acadêmico de ingressantes medalhistas em Olimpíadas do Conhecimento, buscando identificar diferenças em função do curso no qual estão matriculados e do seu *background*. Participaram desta investigação 21 estudantes, com idades que variaram entre 17 e 20 anos ($M = 18,43$; $DP = 1,75$). Destes, 15 (71,4%) são homens; 12 (57,1%) estavam matriculados em cursos de Engenharia; e 7 (33,35%) são filhos de mães que não cursaram o ES. A coleta de dados on-line foi realizada por meio

de *Google Forms*, pelo preenchimento do Questionário de Caracterização e Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), sendo os dados analisados quantitativamente. Dos resultados destaca-se a existência de diferenças estatisticamente significantes na adaptação nos projetos de carreira e na adaptação pessoal e emocional em função da escolaridade das mães. Os universitários cujas mães estudaram até a educação básica relatam níveis mais baixos de ajustamento aos projetos de carreira, em comparação àqueles cujas mães acessaram o ensino superior. Por sua vez, tais estudantes relatam níveis menores de adaptação pessoal e emocional em comparação aos que as mães cursaram até a educação básica. Soma-se que os estudantes matriculados nos cursos de Engenharia também relatam níveis de adaptação pessoal e emocional mais baixos tendo por referência os pares matriculados em outros cursos de Ciências Exatas. Uma vez que a escolaridade das mães pode estar associada à renda das famílias, hipotetiza-se que os jovens cujas genitoras possuem níveis de escolaridade mais baixos possam ter vivenciado situações de vulnerabilidade social e econômica que potencializaram o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional e que auxiliam no enfrentamento dos desafios que ocorrem na transição ao ensino superior no contexto de pandemia. Por sua vez, os jovens cujas mães frequentaram o ensino superior podem ter capital cultural e recursos econômicos que dialogam com as expectativas do contexto universitário e com a construção de carreiras, tais como domínio de idiomas, como também, recursos tecnológicos que possibilitem uma maior adaptação a esse nível de ensino e à carreira em fase de desenvolvimento, especialmente no contexto de ensino remoto, no qual todas as atividades acadêmicas foram desenvolvidas sob a mediação de novas tecnologias. Tais resultados sugerem a importância de as instituições conhecerem as particularidades das adaptações vividas pelos estudantes, com destaque para o impacto diferencial do curso e do *background* dos estudantes na transição e na adaptação a esse nível de ensino.

Palavras-chave

Estudantes Universitários, Sucesso Acadêmico, Ajustamento Acadêmico, Evasão.

1. Introdução

No contexto brasileiro, a ampliação no acesso à educação superior tem sido impulsionada por políticas, tais como a Lei de 12.711/2012, também conhecida como Lei de cotas, que estabelece reserva de vagas no ensino superior público federal para estudantes negros, indígenas e egressos da escola pública (Brasil, 2012). Soma-se, ainda, a centralização dos processos seletivos para acesso às instituições de ensino superior federais, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), que é um sistema informatizado, sob gestão do Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas ofertam vagas que estão disponíveis aos estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é uma prova única, realizada em mesma data por todos os estudantes (Brasil, 2010). Apesar das críticas ao SiSU, o mesmo se constitui como um instrumento de inclusão social, visto que os estudantes necessitam realizar uma única prova, que é disponível em quase todas as cidades brasileiras, para concorrerem a uma vaga no ensino superior. Lembrando que antes do SiSU, os estudantes necessitavam realizar avaliações específicas para acesso a cada uma das universidades federais, com custos elevados de inscrição e de deslocamento, e que impedia que os jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica disputassem uma vaga ao ensino superior.

Por sua vez, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliação que possibilita aos estudantes o acesso ao ensino superior, é uma prova que contempla as seguintes áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, além de Matemática e Tecnológicas, sendo que o baixo rendimento dos

estudantes em alguma destas áreas afeta a nota global, diminuindo a probabilidade de acesso ao ES. Diante disso, algumas instituições públicas têm diversificado a forma de acesso a este nível de ensino, a fim de atrair ao ES um perfil distinto de estudantes. Dentre estas, estão processos seletivos para jovens que foram medalhistas em Olimpíadas do Conhecimento, durante a educação básica, sendo que tais ingressantes podem ser descritos como alunos com altas habilidades em áreas do conhecimento, visto que as competições acadêmicas são utilizadas em distintos países para identificação desse perfil de estudantes (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Yakavets, 2014). No Brasil, a seleção de tais alunos é recente, apesar de fazer parte da realidade de outros países, estando presente na Europa desde o século XIX e na América do Norte a partir do século XX (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Rinn & Plucker, 2004, 2019).

Por sua vez, os estudantes medalhistas em Olimpíadas do Conhecimento, apesar de altas habilidades em áreas específicas, enfrentam dificuldades na transição e na adaptação a esse nível de ensino (Mendaglio, 2013; Tinto, 1997). Isso porque o ensino superior apresenta aos estudantes amplos e complexos desafios nas áreas: acadêmica, com uma gestão mais autônoma dos estudos e da relação com os professores; pessoal, pelas exigências de independência na vida pessoal; institucional, com a adaptação às normas, valores e culturais institucionais; nas relações sociais e interpessoais, com a reconstrução da rede de relacionamentos e o estabelecimento de relações mais maduras com pares e professores; e de carreira, por meio do início do desenvolvimento de um projeto de carreira e profissional (Casanova et al., 2020; Hurtado et al., 2007; Mendaglio, 2013). Dificuldades no enfrentamento de tais desafios afetam negativamente o bem-estar, a satisfação do estudante com o curso e o seu desempenho acadêmico, sendo estas variáveis preditoras da decisão de permanecer no ES (Casanova et al., 2020; Tinto, 1997).

Sobre os estudantes com altas habilidades, são raras as pesquisas sobre suas experiências acadêmicas no ES (Mendaglio, 2013; Rinn & Plucker, 2004). E as poucas investigações sugerem que as vivências acadêmicas, sociais e emocionais de tais estudantes são diferentes das descritas pelos seus pares (Hoge & Renzulli, 1993). Complementa-se com a relevância de se compreender os impactos diferenciais de variáveis pessoais, de *background* dos estudantes e institucionais na sua transição ao ensino superior. (Casanova et al., 2018, 2020).

Uma vez que as investigações sobre a transição ao ensino superior de estudantes talentosos são raras, a proposição de ações que atendam às reais necessidades dos mesmos pode estar comprometida. Isso porque quanto mais personalizadas e adaptadas às reais demandas dos estudantes, mais efetivas serão as ações institucionais que viabilizem a permanência no ensino superior (Andrade & Teixeira, 2017; Heringer, 2018; Mendaglio, 2013). Diante disso, o objetivo do presente estudo é analisar as diferenças na adaptação ao ensino superior e na percepção de desempenho acadêmico, em função do curso no qual estão matriculados e do *background* de estudantes calouros que ingressaram no ensino superior por meio de processos seletivos específicos para medalhistas em Olimpíadas de conhecimento.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram do estudo 21 ingressantes matriculados em uma universidade pública brasileira e que acessaram o ensino superior no ano de 2020 por meio de editais para estudantes medalhistas em Olimpíadas do Conhecimento. Da amostra, 71.4% são homens, com idades que variaram entre 17 e 20 anos ($M = 18.4$,

DP = 0.75) e 57.1% realizaram o ensino médio na rede pública de ensino. Todos os participantes estavam matriculados em cursos de área de Ciências Exatas, sendo que 12 (57,1%) frequentavam as carreiras de Engenharia. Ainda sobre o *background* dos participantes, 7 (33.3%) têm mães que não acessaram o ensino superior e 9 (43%) têm pais que frequentaram até a educação básica.

2.2. Instrumentos

a) Questionário de Caracterização. Este instrumento foi utilizado para coleta de informações dos participantes, especificamente sobre: curso e escolaridade dos pais. c) Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). É um instrumento construído para estudantes portugueses e adaptado e validado para graduandos do Brasil (Dalbosco, 2018). É composto por 40 afirmações que devem ser respondidas em uma escala *Likert* de cinco pontos e que agrupam-se em cinco dimensões: a) planejamento de carreira; b) adaptação social; c) adaptação pessoal; d) adaptação ao estudo; e) adaptação institucional, sendo que o alfa de Cronbach das dimensões varia entre .79 a .88. O resultado total da escala e de suas dimensões é obtido pela somatória das respostas aos itens divididas pelo número de afirmações, sendo que níveis mais elevados indicam adaptação mais alta ao ES.

2.3. Procedimentos

A coleta de dados foi realizada digitalmente por meio de um formulário disponibilizado pelo *GoogleForms*. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e os estudantes foram convidados a participarem do estudo pelo envio de uma mensagem para o e-mail institucional dos mesmos, a qual explicava os objetivos e a metodologia do trabalho, solicitava o consentimento para participar do estudo e assegurava o sigilo e o anonimato das informações coletadas.

As respostas dos estudantes aos questionários e escalas foram inseridas em uma planilha eletrônica. Devido tamanho da amostra e da inexistência de ajuste dos dados à normalidade optou-se pelo uso de testes não paramétricos, sendo utilizado o teste Mann-Whitney. Nas análises foi adotado o valor de p menor do que 0.05.

3. Resultados

As análises descritivas dos resultados da escala Questionário de Adaptação ao Ensino Superior, na totalidade e nas cinco dimensões, bem como da percepção de desempenho acadêmico são descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Número de participantes, mediana dos resultados da percepção de desempenho acadêmico e do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e em suas dimensões, na totalidade da amostra e em função da escolaridade dos pais e do curso frequentado.

	N	Escolaridade mae		Escolaridade pai		Curso		TOTAL
		Básica mediana	Superior mediana	Básica mediana	Superior mediana	Engenharia mediana	Outras mediana	mediana
NEIM	21	7	8.5	8	8.5	8.5	8	8
Opción de carrera	21	3.48	4.69	4.15	4.5	4.38	4.62	4.5
Provincia	21	3.75	3	3	3.06	2.94	3.5	3
Provincia (1)	21	3.38	3.88	3.88	3.69	3.81	3.58	3.75
Provincia (3)	21	4.25	4.38	4.38	4.38	4.38	4.38	4.38
Provincia (4)	21	3.13	3.75	3	3.8	3.81	2.89	3.63
Provincia (8)	21	3.58	3.66	3.7	3.63	3.63	3.7	3.63

Com relação à totalidade da amostra e referente à percepção de desempenho acadêmico, constata-se que os níveis são elevados, situados acima do ponto médio da escala. Sobre a adaptação ao ensino superior, os resultados totais da escala e de suas dimensões também são altos. Destaca-se, ainda, adaptação mais baixa na dimensão pessoal e emocional e mais elevada nos projetos de carreira.

No que diz respeito à percepção de desempenho acadêmico, não foram constatadas diferenças estatisticamente significantes em função da escolaridade dos pais e da carreira frequentada pelos estudantes. Sobre a adaptação ao ensino superior, também não foram encontradas diferenças com significância estatística em função da escolaridade do pai.

Já no que se refere à escolaridade da mãe, estudantes cujas genitoras cursaram o ensino superior descrevem níveis de adaptação nos projetos de carreira mais elevados do que os pares que são filhos de mães que frequentaram até a educação básica, sendo tais diferenças estatisticamente significantes $U(N_{\text{básica}} = 7, N_{\text{superior}} = 14) = 22,500, z = -1.99, p = 0.046$. Referente à adaptação pessoal e emocional, também se constataram diferenças com significância estatística em função da escolaridade da mãe e da carreira frequentada pelos estudantes. Neste estudo, os calouros cujas mães frequentaram até a educação básica têm níveis elevados de adaptação pessoal e emocional ($U(N_{\text{básica}} = 7, N_{\text{superior}} = 14) = 20,000, z = -2.17, p = 0.03$), quando comparados aos ingressantes cujas mães frequentaram o ensino superior. Soma-se, ainda que os universitários matriculados nas carreiras de Engenharia têm níveis mais baixos de adaptação pessoal e emocional tendo por referência os colegas matriculados em outros cursos das áreas de Ciências Exatas ($U(N_{\text{Engenharia}} = 9, N_{\text{outras}} = 12) = 25,000, z = -2.07, p = 0.041$).

4. Discussão

Verificou-se que a amostra investigada apresentou níveis elevados de adaptação ao ensino superior, mesmo diante da situação adversa na qual esta transição ocorreu. Tais estudantes frequentaram presencialmente a universidade por apenas duas semanas, pois após esse período houve a migração para o ensino remoto como medida sanitária para ampliar o distanciamento social e minimizar a transmissão do vírus SARS-CoV-2 e, assim, reduzir a pandemia de Covid-19 (Weeden & Cornwell, 2020). Apesar da relevância sanitária de tais medidas e do fato de as mesmas terem sido adotadas por distintas instituições em todo mundo e ter afetado quase 90% dos estudantes, há de se reconhecer os impactos sociais, acadêmicos e psicológicos da pandemia para os estudantes de ensino superior (UNESCO, 2020). Com destaque para a ampliação nos sintomas depressivos e de ansiedade, além de alterações nas atividades acadêmicas, nos hábitos e frequência de estudo e atrasos na finalização do curso (Aucejo et al., 2020; Baloran, 2020).

Por sua vez, para a amostra investigada, hipotetiza-se que o conjunto de ações realizadas pela instituição, com o suporte dos docentes e dos serviços de apoio viabilizou uma boa adaptação de tais estudantes, inclusive com uma percepção de elevado desempenho acadêmico. Tais dados parecem ser coerentes com investigações anteriores que descrevem que o contato com os docentes e as adaptações pedagógicas realizadas no ensino remoto como facilitadores da transição mesmos no ES (Fior & Martins, 2020). Apesar de tais resultados, torna-se urgente refletir sobre as implicações do ensino remoto para os docentes, com sobrecarga de trabalho e pouco espaço para o seu desenvolvimento profissional (Da Cunha, 2018; Fior & Martins, 2020).

Ainda sobre os resultados do presente estudo, os níveis mais baixos de adaptação pessoal e emocional, tendo por referência as outras dimensões da escala de adaptação ao ensino superior, são consistentes com investigações realizadas no contexto de pandemia que descrevem níveis elevados de adoecimento

psíquico diante do isolamento social e da migração para o ensino remoto, sendo que as aulas remotas, com a exigência de uma maior autonomia no estudo, tiveram um peso grande para o adocimento de tais estudantes (Fruehwirth et al., 2021; Güner, 2021).

No presente estudo, a menor adaptação em estudantes matriculados nas carreiras de Engenharia é coerente com investigações prévias que apontam que as questões curriculares, o baixo desempenho acadêmico e as incertezas relacionadas à carreira e ao mundo do trabalho impactam a permanência dos estudantes nos cursos (Rocha et al., 2020). E apesar de as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de engenharia apresentarem alterações no curso, com destaque para um papel mais ativo dos estudantes, tal legislação é bastante recente e hipotetiza-se que ainda seja ofertada uma formação que não favoreça o exercício da agência do estudante na sua formação, com impactos na satisfação com o curso, no seu bem-estar e, a longo prazo, na própria decisão de permanecer no curso (Brasil, 2019).

Sobre o impacto da escolaridade das mães na adaptação ao ensino superior, os resultados deste estudo reafirmam o peso e a importância das variáveis de *background* do estudante na sua trajetória neste nível de ensino (Tinto, 1997). A baixa escolaridade da mãe pode associar-se a menor renda, ao exercício de ocupações manuais e a uma menor estabilidade no trabalho, podendo expor essa família a situações de vulnerabilidades econômica e social (De Oliveira, 2020). Por sua vez, há de se reconhecer o papel e a importância que as famílias de classes populares atribuem ao estudo e às distintas organizações materiais, logísticas e afetivas e econômicas que são realizadas para viabilizarem o projeto de continuidade nos estudos (Alves & Dayrell, 2015; Côco et al., 2014). Tais experiências podem ter contribuído para os estudantes estarem mais fortalecidos pessoal e emocionalmente para enfrentarem os desafios que se apresentam no ensino superior, principalmente com a migração para o ensino remoto emergencial. Por sua vez, a menor adaptação destes estudantes nos projetos de carreira pode estar relacionada às diferenças no capital cultural e nos recursos econômicos com o qual chegam ao ES. O ensino remoto exigiu dos estudantes uma nova organização de estudo, tanto espacial como temporalmente, bem como a existência de equipamentos e acesso à internet para que fosse possível continuar acompanhando as atividades acadêmicas. Por sua vez, o contexto de pandemia explicitou as desigualdades sociais presentes no Brasil, principalmente em termos de recursos tecnológicos que são em condição indispensável para frequentar o ensino superior remoto. Hipotetiza-se, ainda, que os jovens das camadas populares acessam o ensino superior com capital cultural distinto do valorizado pelas instituições mais tradicionais e podem encontrar dificuldades na construção de seu projeto de carreira (Picanço, 2016). Como exemplo, pode-se citar o baixo domínio em idiomas ou o pequeno acesso às tecnologias que criam barreiras para a sua carreira. Assim, apesar de altas habilidades em áreas específicas do conhecimento, os resultados desta investigação descrevem que variáveis institucionais e de *background* dos estudantes podem dificultar a sua adaptação a esse novo nível de ensino.

5. Considerações Finais

Apesar da relevância dos resultados apresentados neste estudo, destaca-se que a coleta de dados ocorreu de forma virtual. Uma vez que no contexto brasileiro há estudantes que não têm acesso à internet e/ou equipamentos que viabilizem a resposta ao instrumento, somado ao fato de a pandemia de Covid-19 impactar a saúde mental dos estudantes, a amostra deste estudo é constituída por estudantes que tinham condições materiais e psicológicas para responderem aos questionários e que representa apenas uma parcela dos estudantes ingressantes (Fruehwirth et al., 2021).

Futuras investigações poderiam ampliar o tamanho da amostra e diversificar as formas de coleta de dados a fim de atingir um maior número de estudantes. Novas investigações poderiam, ainda, acompanhar longitudinalmente essa amostra de estudante para compreender a trajetória acadêmica deste novo público que chega ao ES.

Por sua vez, os resultados desta investigação podem auxiliar os serviços de apoio ao estudante na formatação de programas e ações mais específicos a tais públicos, que apesar de descreverem altas habilidades acadêmicas, também vivenciam dificuldades na transição para o ensino superior. Com destaque para as diferenças no processo de adaptação identificados nos estudantes em função do curso no qual estão matriculados. Deve-se pensar na proposição de projetos políticos-pedagógicos que minimizem os impactos da transição para o ensino superior na trajetória acadêmica dos estudantes.

Bibliografia

- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University. An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Alves, M. Z., & Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: Um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educacao e Pesquisa*, 41(2), 375–390. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>
- Andrade, A. M. J. de, & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas Da Política De Assistência Estudantil: Relação Com Desempenho Acadêmico, Permanência E Desenvolvimento Psicossocial De Universitários. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512–528. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635–642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Brasil (2012). Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Brasil (2010). Portaria normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 27 jan. 2010. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sis-portarianormativa2&Itemid=30192
- Brasil (2019). Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 (2019, 24 de abril). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: Ministério da Educação.

- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1o ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Côco, V., Soares, L. C., Bragança, N. S., & Cardoso, R. L. (2014). Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS – Revista Científica*, 32, 33–50. <https://doi.org/10.5585/eccos.n32.4294>
- Da Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- De Oliveira, F. É. (2020). Trajetórias e experiências escolares de estudantes cotistas negros/as da Unilab: Identidades, currículo e práticas pedagógicas. *REVES – Revista Relações Sociais*, 3(1), 0015–0027. <https://doi.org/10.18540/revesv13iss1pp0015-0027>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Fruehwirth, J. C., Biswas, S., & Perreira, K. M. (2021). The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. *PLoS ONE*, 16(3 March 2021), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999>
- Güner, H. (2021). Examining of the Emotional Mood about Their Online Education of First-Year Students Beginning Their University Education with Distance Education Because of COVID-19. *Higher Education Studies*, 11(1), 148. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p148>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449–465.
- Hurtado, S., Han, J. C., Sáenz, V. B., Espinosa, L. L., Cabrera, N. L., & Cerna, O. S. (2007). Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. *Research in Higher Education*, 48(7), 841–887. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9051-x>
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Picanço, F. (2016). Erratum to: Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa (Latin American Research Review 51(1), 2016). *Latin American Research Review*, 51(3), ii. <https://doi.org/10.1353/lar.2016.0030>

- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/001698620404800106>
- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2019). High-Ability College Students and Undergraduate Honors Programs: A Systematic Review. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 187–215. <https://doi.org/10.1177/0162353219855678>
- Rocha, M. M. R., Lima, A. S., & Andriola, W. B. (2020). Avaliação da evasão discente em cursos de graduação da área de engenharia. *Educação & Linguagem*, 2(7), 116–146. <https://www.fvj.br/revista/revista-educacao-e-linguagem/edicoes/2020-2/>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Unesco (2020). Adverse consequences of school closures. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Weeden, K., & Cornwell, B. (2020). The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus. *Sociological Science*, 7, 222–241. <https://doi.org/10.15195/v7.a9>
- Yakavets, N. (2014). Reforming society through education for gifted children: the case of Kazakhstan. *Research Papers in Education*, 29(5), 513–533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825311>

PERFILES DE RIESGO ASOCIADOS AL ABANDONO EN PROGRAMAS DE PREGRADO EN ESCENARIOS DE PANDEMIA. ESTUDIO DE CASO UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Elsa Edilma Páez Castro
elsapcastro@gmail.com

Claudia Margoth González Giraldo
c.gonzalez@unillanos.edu.co

Omaira Elizabeth González Giraldo
omaira.gonzalez@unillanos.edu.co

Colombia, Universidad de los Llanos

Resumen

El texto, tiene como objetivo presentar los perfiles de riesgo en salud mental, y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) asociados al abandono de los estudiantes en los programas de pregrado en escenarios de pandemia, y las acciones para fortalecer la permanencia y mitigar la deserción, desde el Programa de Retención Estudiantil de la Universidad de los Llanos (PREU), a través de la estrategia denominada Consejería Estudiantil (consejería individual).

En la universidad de los Llanos, ubicada en el departamento del Meta, el programa PREU, desarrolla diferentes estrategias de intervención a favor de la permanencia y la graduación: orientación vocacional, nivelación académica, semillero docente, familia y universidad, aprendizaje colaborativo entre pares y consejería estudiantil. La Consejería Estudiantil se define como un conjunto de procesos de orientación, acompañamiento y seguimiento dirigido a los estudiantes de pregrado, con el fin de promover el desarrollo de capacidades y habilidades para una efectiva integración académica y social que redunde en la permanencia y graduación con excelencia. Este apoyo es más efectivo en tanto coexista la participación de los procesos institucionales y de las personas a cargo como directores de programa, secretarios académicos, docentes, servicios de bienestar, estudiantes con desempeños en monitorias, familias y los estudiantes directamente beneficiados. La consejería estudiantil la desarrollan profesionales del área de la psicología denominados consejeros.

En el período 2013 al 2019, previo al confinamiento por pandemia, en el PREU por factores de salud mental y consumo de SPA, se atendieron en consejería individual 30 estudiantes, con impresiones diagnósticas de: trastornos obsesivo-compulsivos, depresión, ansiedad, violencia de género, violencia intrafamiliar, trastornos por estrés postraumático, trastorno mixto ansiedad- depresión, entre otras. Y en relación con el consumo de SPA, se identificaron estudiantes que presentaron trastornos asociados a consumo de SPA como depresión, ansiedad y rasgos esquizofrénicos.

En el período de pandemia 2020 al 2021, se incrementaron las consejerías individuales relacionadas con trastornos asociados a la salud mental, consumo de sustancias SPA, violencia intrafamiliar, estrés postraumático, ansiedad y depresión (Informe PREU, 2021). En las consejerías los estudiantes expresaron la intención de cancelar los semestres, ya que el rendimiento académico se había visto afectado por el confinamiento, el cual exacerbaba los patrones comportamentales asociados a depresión, ansiedad, desajustes en los ciclos de sueño, y el consumo de marihuana y alcohol.

El abordaje teórico para el análisis de la problemática se estableció con autores como: Huarcaya- Victoria, J. (2020), Páez, E. y González, (2019); C. Caballo, V. (2004, 2014); Habigzang, L.F., Gomes F.P.M., & Maciel, Z.L. (2019); Regier, DA, Farmer, YO, Rae, DS, Locke, BZ, Keith, SJ, Judo, L, Goodwin, FK, (2018); Tinto, V. (1975, 1982, 1989); Silvina (2015); Atehortúa Cruz, N. X., Suarez Zapata, D. C., & Abril Zamudio, Z. L (2007); Habigzang, L.F., Gomes F.P.M., & Maciel, Z.L. (2019). Renato D Alarcón. (2019). Sindeev. L., Arispe, C., Alburquerque, C., Villegas, J. (2019) Valencia Acevedo, J. F. (2019); Urzúa, Alfonso, Vera-Villarroel, Pablo, Caqueo-Urizar, Alejandra, & Polanco-Carrasco, R. (2020).

La investigación se desarrolló en el ámbito de la investigación cualitativa, desde el enfoque fenomenológico a través de entrevistas narrativas; la orientación psicológica se realizó desde el modelo cognitivo comportamental. Los resultados de los acompañamientos y seguimientos de las consejerías individuales se muestran en cambios positivos en los estudiantes en las dimensiones académicas, socio-familiares, individuales y comportamentales, que impactan favorablemente el rendimiento académico y la permanencia en el programa académico de formación. En las conclusiones se encuentra que, en la deserción estudiantil universitaria, son riesgos de deserción y abandono escolar los rasgos de trastornos de salud mental, y el consumo de SPA asociado a trastornos de salud mental; así como los factores de violencia intrafamiliar y de pareja.

Palabras claves

Perfil de riesgo, Abandono/ Deserción, Pregrado, Consejerías, Universidad de los Llanos.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) en la modernidad son determinantes para la construcción de las sociedades del conocimiento y la apropiación de los saberes de la humanidad en las ciencias, la tecnología y las artes; saberes que posibilitan sociedades con mayor equidad y protagonistas de los desarrollos integrales de las dimensiones del ser. El ingreso a las IES para desarrollar procesos de formación por los jóvenes con diversas condiciones académicas, con diferencias en los dominios del conocimiento, con características sociales particulares de contextos culturales, propicia la necesidad de IES flexibles para que estos jóvenes desarrollen competencias y habilidades de investigación, sentido crítico de la realidad social, creatividad artística y cultural y la comprensión y dominio de la tecnología. El índice de titulación de los programas de formación de pregrado y posgrado, se constituye en un indicador de la calidad de los procesos de formación, para las condiciones múltiples sociales, culturales y de dominio de los saberes de los jóvenes que ingresan a la universidad, actualmente con un incremento histórico de matrículas en educación superior.

Esta responsabilidad social de las IES de construir una sociedad del conocimiento democrática y pluralista se enfrenta a las preocupantes cifras de deserción académica en la educación superior, y ha implicado que las Universidades generen propuestas de abordaje que permitan responder a la deserción desde la retención, tras el desarrollo de procesos de análisis y reflexión, que respondan a los contextos y necesidades de sus estudiantes (Hanne y Mainardi, 2013); la retención estudiantil constituye hoy uno de los indicadores fundamentales de eficiencia de las organizaciones educacionales, transformándose en un indicador de calidad (Pineda, Pedraza y Moreno, 2011; Consejo de Educación Superior CESU, 2021, Decreto 1330, 2019).

La Universidad de los Llanos, UNILLANOS, es la principal universidad pública localizada en la región de la Orinoquia colombiana con 5800 estudiantes en el año 2021, y que admite en pregrado cada semestre en promedio 777 nuevos estudiantes con características de riesgo de deserción temprana que se manifiesta en los tres primeros semestres de carrera (Rodríguez, 2019; Ministerio de Educación Nacional, 2009 y Tinto, 1975, 1998) y tardía que se presenta después de quinto semestre; estas se pueden dar por variables académicas, socioeconómicas e individuales (Páez. E., González, O. 2019).

En Colombia los problemas de salud mental en tiempos de pandemia se han descrito como ansiedad, tristeza, irritabilidad, estrés, incremento en el consumo de drogas, conductas evitativas, autolesivas, aislamiento, depresión y somatización, la presentación de problemas relacionados con violencia intrafamiliar, agresiones, violencia doméstica, tentativas suicidas y conductas suicidas (Departamento Nacional de Planeación, 2020). No toda la población presentó esta sintomatología; pero si un porcentaje significativo reportó estas afectaciones.

Desde hace algún tiempo en los contextos académicos universitarios se ha presentado una preocupación significativa hacia la salud mental de los estudiantes de pregrado y cuáles serían las causas de esta; en algunas investigaciones se plantea que existen variables en los estudiantes como el stress que genera el ingreso, posteriormente la adaptación universitaria, las exigencias propias de los primeros semestres, al igual que las variables personales, familiares pueden ser factores de riesgo para esta población; para Sindeev. L., Arispe, C., Alburqueque, C., Villegas, J. (2019) "Los estudiantes ellos deben gozar de una salud mental y física perfecta; pero la carga o sobre carga académica, las variables bio psico-sociales negativas y los ineficaces mecanismos de afrontamiento, frecuentemente condicionan en ellos una

conducta desadaptativa [...]. Además del aislamiento de sus familias tanto física como emocionalmente, estas variables sumadas a la complejidad del pregrado, la cotidianidad, el reconocimiento de nuevos amigos y diferentes conflictos producto de las relaciones interpersonales, afectivas pueden identificadas como precipitantes una mala adaptabilidad y desbordar en problemas de salud mental o tentativa suicida o ser variables protectoras eso dependerá de sus individualidades” (p.4).

Los estudiantes universitarios son los futuros profesionales que la sociedad espera; sin embargo son también un grupo vulnerable, esta es una realidad que está presente en la universidad de los Llanos; estas variables de vulnerabilidad han sido descritas en diferentes estudios por ejemplo las relacionadas con el estrés académico, las relaciones interpersonales y los problemas de salud mental (ansiedad, depresión trastornos del estado de ánimo , trastornos asociados a consumo de sustancias psicoactiva, trastornos producto de violencia), o por variables genéticas; que de alguna manera al estar inmersos en un contexto en un universitario se pueden exacerbar por las variables establecidas (Tinto, 1982).

En la universidad de los Llanos la salud mental de los estudiantes ha tomado relevancia ya que la presencia de cuadros clínicos como depresión, ansiedad, tentativas suicidas, trastornos emocionales y trastornos asociados a consumo de sustancias psicoactivas han ido en aumento o se han visibilizado más, es por ello que la universidad desde su responsabilidad social busca realizar prevención y mitigación de las variables contextuales; frente a las variables socio individuales que estarían más relacionadas con las que cada estudiante llega la universidad busca de igual manera identificarlas para poder realizar mitigación y remisión a la entidades de salud así evitar la deserción en esta población.

El programa PREU, en la estrategia de consejería estudiantil (individual y grupal), el cual desarrolla mecanismos y estrategias de observación, sensibilización, intervención y bienestar para prevenir las principales causas de deserción en los factores académico, individual psicosocial e institucional con procesos críticos de orientación, acompañamiento, seguimiento y apoyo, enfocados en la generación y potenciación de habilidades académicas, sociales y personales en los estudiantes (Atehortúa Cruz, N. X., Suarez Zapata, D. C., & Abril Zamudio, Z. L. 2007) y a través de la ruta de consejería Unillanos (Páez, E., González, C., Eslava, O. 2019) encontró que en los semestres académicos II del 2020 y I del 2021, -para los que se determinó en las IES las condiciones de bioseguridad y de desarrollo de los planes de estudio en los lugares de residencia-; en relación con el período de 2007- 2013, se incrementaron las solicitudes de apoyo en las consejerías de los problemas asociados a salud mental. Para el 2020 en los diferentes programas se encontró un porcentaje del 40% más que en los años anteriores de atenciones en salud mental, salud mental asociada a consumo de SPA y violencia familiar, causadas según las narraciones de los estudiantes por presión académica, sensaciones de malestar emocional, ingesta de alcohol en la familia y por ellos mismos; aumento de las situaciones de estrés familiar y dificultades económicas.

2. Resultados

En la universidad de los Llanos, los perfiles de riesgo de las condiciones de salud mental, y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) se encuentran asociados a la deserción y abandono de los estudiantes en los programas de pregrado, estas situaciones si bien se presentaban en los estudiantes en el período señalado 2013-2020 (marzo), se incrementaron en el período de pandemia 2020 (abril).

- I semestre de 2021, encontrando que en estos aproximados 8 meses, el número de consejerías por salud mental y consumo de SPA, corresponde a la mitad de los casos de un período de 6 años.

Así mismo, se encontró una posible relación entre salud mental, y consumo de SPA. En las consejerías individuales a través de las narrativas, los estudiantes describen que además de presentar consumo de SPA, ya presentan algunos rasgos de trastorno por salud mental, lo que determinó a través de la ruta de consejería, la remisión para valoración por Empresas Promotoras de Salud (medicina, psicología y psiquiatría), quienes diagnosticaron trastornos específicos de salud mental (trastorno bipolar, esquizotípico, trastorno del estado de ánimo con ideación suicida y tentativa suicida).

En las consejerías individuales, se logró en el estudiante, desde el enfoque cognitivo-conductual en relación con las dimensiones individual, académico y familiar lo siguiente: en la dimensión individual, que tomaran conciencia cognitiva y actitudinal de los signos de algunos trastornos emocionales, y de las consecuencias que tiene el consumo de SPA sobre la salud mental; también sobre las sensaciones emocionales y físicas en situaciones de violencia. Éstas fueron descritas a través de las verbalizaciones sobre los cambios que ha tenido en el comportamiento, pensamiento y en las relaciones interpersonales, así como cambios físicos; elementos que impactaron la calidad de la memoria y los tiempos de aprendizaje, y que habían afectado de manera significativa el rendimiento académico. Los estudiantes también realizaron desde las consejerías individuales, toma de decisiones para disminuir el consumo de SPA, expresadas en: reducir el número de eventos diarios de consumo de SPA o la cantidad de sustancia que se consume, asumir cambios en los hábitos alimenticios y de horarios de sueño-vigilia; así mismo, de adherirse al tratamiento médico terapéutico y de involucrar a las familias en estos procesos. Las Entidades prestadoras de salud (EPS) desde medicina general y psiquiatría acompañaron este aspecto individual.

En la dimensión académica, se logró que los estudiantes analizarán reflexivamente cómo su aprendizaje, rendimiento académico, e incluso la relación con el entorno universitario (docentes y compañeros), fue afectado por las condiciones de salud mental y el consumo de SPA, se acompañó con estrategias de aprendizaje, de cambio de hábitos, aprendizaje colaborativo, diálogo con los estudiantes y uso de tiempo libre.

En la dimensión familiar, dentro del modelo cognitivo-conductual, en la Terapia Familiar Cognitiva Conductual (TFCC) se logró que la familia tomara conciencia de la situación de Salud mental de sus hijos y desde qué momento se estaban presentando estos cambios conductuales y socioemocionales en ellos; además lograron identificar algunas variables o dinámicas a nivel familiar, que pudieron llevarlos a esta situación de salud mental. En relación con el consumo de SPA, las posibles condiciones de la toma de decisión en los hijos del consumo y cómo este precipitó que algunos presentaran comorbilidades asociadas a salud mental. Se logró que los padres y familiares cambiaran las creencias, mitos y opiniones de los comportamientos disfuncionales y desadaptativos de sus hijos, para ello, se utilizó la entrevista y confrontar cognitivamente aquellos pensamientos negativos e irracionales que han enmarcado la relación y dinámicas familiares que afectaron de manera significativa a sus hijos y que los pudieron llevar a afrontar estas a través del consumo y posteriormente desarrollar una patología. De igual manera se incentivó la comunicación asertiva, la negociación y plantear otras formas de resolución de problemas, afirmando que deben recordarse y recordarles a sus hijos que los aman y respetan.

3. Conclusiones

Se requiere identificar claramente los factores de riesgo asociados a la salud mental de los estudiantes durante el proceso de formación profesional que, si bien pueden estar presentes en el estudiante al

ingreso, se precipitan o exacerban por variables ambientales, académicas, sociales y académicas. Las problemáticas de salud mental, consumo de SPA y violencia familiar, es una realidad cada vez más cercana en las universidades y es necesario que las instituciones se preparen para enfrentar esta realidad.

Las familias son la fuente básica de la salud mental de los estudiantes, pero las experiencias individuales de los padres en sus familias extensas puede ser una variable significativa en la salud mental de su hijos, de alguna manera los padres –cuando ingresan los hijos a la universidad– están más preocupados por ser proveedores económicos, y asumen que sus hijos están bien y que actúan de forma “normal”, no reconocen los cambios conductuales que pudieran alertar sobre los posibles patrones comportamentales que indicaran factores de riesgo en salud mental. Algunos padres expresan temor a la exclusión, discriminación o que sus hijos no se acepten en la Universidad si manifiestan –que perciben en sus hijos– algunos signos de riesgo de salud mental. En este sentido, es importante sensibilizar a los padres en el momento del ingreso para que informen si sus hijos deberían estar en acompañamiento constate por problemas asociados a salud mental, consumo de SPA o si en la familia se ha presentado algún evento de violencia. De manera particular, si han presentado pérdidas significativas y recurrentes familiares producto de la pandemia por COVID 19.

La universidad de los Llanos requiere implementar la Resolución Rectoral N° 0779 de 2021 “Por medio de la cual se adopta el protocolo y ruta para la prevención, mitigación y atención en los casos de todo tipo de acoso, abuso, discriminación y violencia en la Universidad de los Llanos” lo cual permitirá a las diferentes unidades académicas saber cuál es la ruta y acciones propuestas para la prevención y denuncia de esos posibles casos.

La comunidad de la universidad de los Llanos, debe sensibilizarse frente a los problemas asociados a los trastornos de salud mental, la violencia intrafamiliar, el consumo de SPA y a las consecuencias o comorbilidades en salud mental; también a los cambios comportamentales de los estudiantes e incluso ante el ausentismo y la falta de motivación, que posibilitará que los problemas de salud mental sean identificados tempranamente y establecer acciones oportunas.

El acompañamiento constante que realiza el PREU, tanto a los estudiantes como a los padres de los estudiantes que presentan problemas de salud mental, consumo de SPA y violencia intrafamiliar, permite que las familias sientan mayor participación en las situaciones emocionales y académicas de sus hijos creando redes de apoyo para fortalecer la permanencia y graduación de sus hijos en la universidad y por consiguiente ser los profesionales que la Orinoquia requiere.

Bibliografía

- Atehortúa Cruz, N. X., Suarez Zapata, D. C., & Abril Zamudio, Z. L. (2007). El concepto de consejería en instituciones de educación superior desde un enfoque sistémico. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/81
- Caballo, Vicente. Manual de Psicopatología Ed. Pirámide 2014
- Caballo, Vicente. Manual Evaluación Clínica Trastornos Psicológicos-Trastornos de La Edad Adulta e Informes, Ed. Pirámide, 2004

- Departamento Nacional de Planeación (2020). Documento CONPES 3992: "Estrategia para la Promoción de la Salud Mental en Colombia". Consultado sept de 2021 en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3992.pdf>
- González C., González O., Páez E., (2020). Tentativa suicida durante la pandemia en estudiantes de Universidad pública. Estudio de caso. NASPALAC. México
- Habigzang, L.F., Gomes F.P.M., & Maciel, Z.L. (2019). Terapia Cognitivo Conductual para mujeres que sufrieron violencia por su pareja íntima: Estudio de casos múltiples. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 149 – 264. doi: 10.22235/cp.v13i2.1882
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. 2020; 37(2):327-34. doi: <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.372.5419>
- Páez E., González C., Eslava, O. (2019). La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos. CLABES 2019.
- Páez E., González O. (2019). La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la universidad de los llanos: una visión prospectiva al 2030. CLABES 2019.
- Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94. (2013). Marco Conceptual sobre el Abandono. Obtenido de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/invest-abando/marco-conceptual.html>
- Regier, DA, Farmer, YO, Rae, DS, Locke, BZ, Keith, SJ, Judo, L, Goodwin, FK: (2018). Comorbilidad de los trastornos mentales con el abuso de alcohol y otras drogas. *JAMA*1990; 264: 2511-2518. Kessler, RC, Crum, RM, Warner, LA,
- Renato D Alarcón. (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios Mental Health among University students Facultad de Medicina Alberto Hurtado, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú DOI: <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655> Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338062332001>. *Rev Med Hered*. 30:232-241 DOI: <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3658>
- Silvina Bru (2015). Narrativas en el campo de la salud mental: una lectura desde la sociología de los cuerpos/emociones. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sindeev. L, Arispe, C., Alburqueque, C., Villegas, J. (2019). Factores asociados al riesgo e intento suicida en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v30n4/a04v30n4.pdf>
- Tinto Vicent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto Vicent (1982). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de Educación Superior*, Vol. XVIII, N. 71, 33- 51. <http://dx.Doi./de.org10.1002/ir.37019823603>

Tinto Vicent (1989). El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de Las Causas del Abandono y su Tratamiento. México: Universidad Autónoma de México.

Urzúa, Alfonso, Vera-Villaruel, Pablo, Caqueo-Urizar, Alejandra, & Polanco-Carrasco, Roberto. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38(1), 103- 118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103>

Valencia Acevedo, J. F. (enero-junio, 2019). Terapia cognitiva y activación conductual trastorno depresivo mayor recurrente inducido por sustancias. *Drugs and Addictive Behavior*, 4(1), pp. 150-171. DOI: <https://doi.org/10.21501/24631779.3162>

LA PERSISTENCIA COMO HERRAMIENTA ANTE LOS RIESGOS DE DESERCIÓN

Patricia Carvajal Olaya
pacarva@utp.edu.co

Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

La complejidad del fenómeno de la deserción ampliamente estudiado (ver repositorio de trabajos sobre deserción en GUIA¹, así como en Redalyc.org, Scielo.org, entre otras) invita a seguir profundizando su estudio, aquí se propone mirar desde otros ángulos, considerando elementos asociados a la vida de las personas, a la manera como han construido sus trayectorias académicas, a la forma como se relacionan con las estructuras. Esto motivó el interés por desarrollar la presente investigación, en un interés de ampliar las perspectivas para comprenderlo: En este caso, desde la permanencia de estudiantes cuyas características y condiciones de vida inferían un aumento probable en sus posibilidades de deserción y, sin embargo, siguen avanzando sistemáticamente hacia la titulación. Es decir, poner en pausa el interés sobre la deserción, puesto que esta ha sido suficientemente explorada, debatida e interpretada, y ahora dedicar esfuerzos a investigar que sucede alrededor del estudiante que permanece aun teniendo altas probabilidades de abandonar². De ahí que la pregunta que se surge y se quiere responder con este trabajo es: *¿En qué condiciones sociales algunos estudiantes universitarios clasificados en alto riesgo de deserción continúan sus estudios?*

¹ Gestión Universitaria Integral del Abandono en educación superior, la compilación de trabajos se encuentra en el repositorio: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

² Hay experiencias investigativas que pueden enriquecerse o complementarse si se opta por "aproximar[se] a un objeto socialmente signifiante y fundamental desde un ángulo inesperado" (Bourdieu, 1992, p.309);

Para realizar este ejercicio se utilizó la perspectiva constructivista-estructuralista propuesta por Pierre Bourdieu (1992) que, en términos metodológicos, invita a realizar los estudios de lo social en dos momentos Bourdieu (1987), en el primero, utilizar herramientas cuantitativas adecuadas para construir las estructuras objetivas (espacio de posiciones) o la identificación de categorías y sus respectivas relaciones. En el segundo, utilizar herramientas cualitativas que permitan recoger las experiencias de vida de los agentes, acercándose a la historia de construcción de sus disposiciones y tomas de posición para pensar y hacer, comprendiendo que ambas se corresponden al habitus configurado, gracias a las posiciones ocupadas por los individuos en el mundo social y que fueron descritas en el primer momento. Por razones de espacio para la publicación, el presente artículo se dedica a describir los resultados del segundo momento. Si el lector desea revisar lo atinente al primer momento puede revisar Carvajal y Guevara (2021).

Palabras clave

ilussio, figura influenciadora, capitales, estrategias.

1. Introducción

Como se anunció en el resumen, en este artículo se aborda, particularmente, el segundo momento de la investigación, denominado *subjetivo o cualitativo*, y es el que da cuenta de la relación subjetiva del investigador con el objeto de investigación, a través de la recuperación de las experiencias de los agentes y la especificidad de sus lógicas prácticas, desde las narraciones de los jóvenes y la manera como han actuado en pro de lograr su propósito de hacerse profesionales. Estas prácticas se entienden como las acciones que ellos y/o sus familias han ejecutado en la cotidianidad de sus vidas desde la primera infancia del estudiante, en su núcleo familiar, en la escuela o colegio, en el ambiente universitario, y que han contribuido en la configuración de las diferentes trayectorias de su vida; particularmente la académica. El análisis gira en torno a la búsqueda de elementos comunes entre los jóvenes, de manera que se pueda comprender qué los une en su propósito común de avanzar hacia la titulación, a pesar de haber sido detectados con tres o cuatro riesgos altos para la deserción. A continuación, se precisarán los elementos de análisis.

2. Metodología

El objeto de esta investigación son aquellos estudiantes, que fueron valorados por el Sistema Integrado de Alertas Tempranas (SIAT³) entre 2015-1 y 2019-1, en la que hay 13.190 estudiantes de primer ingreso a la UTP clasificados por el SIAT como riesgo alto, medio o bajo en los cuatro componentes mencionados. A estos jóvenes se les hizo revisión de su recorrido académico en la universidad, encontrando que cada semestre puede presentar una situación académica que conjuga dos posibles elementos: por una parte, el estado de matrícula (constante, intermitente, abandono) y, por otra, el desempeño académico según el promedio de nota semestral (bajo, aceptable, bueno).

Entonces, dado el interés de esta investigación, se compararon las dos bases de datos (SIAT y Registro de notas) por el correspondiente identificador de cada estudiante y de esto resultó que había 36 estudiantes. De los cuales 4 tenían cuatro y 32 tres riesgos altos. Estos jóvenes han mantenido promedios que oscilan entre 3.7 y 4.6 durante todos los semestres de su trayectoria universitaria, siendo este el perfil de estudiante

³ (Sistema Integrado de Alertas Tempranas). Aplicativo informático que consta de un modelo matemático para realizar la medición probabilística del riesgo de deserción de los estudiantes de primer ingreso a la UTP y contempla cuatro grandes ejes centrales o componentes (económico, académico, familiar y psicosocial), los cuales están formulados como unidades funcionalmente independientes (ya que cada uno de ellos entrega una información específica) pero que también están interrelacionados entre sí, permitiendo comprender mejor la intercausalidad de los riesgos.

que se requiere explorar, por tratarse de jóvenes con múltiples riesgos altos y, a la vez, con buen rendimiento académico; perfil de quienes, en adelante, denominaremos estudiantes *persistentes* y es a ellos a los que se les entrevisto de manera que:

A través del uso de la narración como recurso literario se pudiera describir la historia de su vida, bajo el presupuesto de que la vida tiene historia (Bourdieu, 1994). Por su parte Bertaux (1997) opina que el relato de vida es una descripción aproximada de la historia realmente vivida (tanto objetiva como subjetivamente) en la cual se captura un “fragmento particular de la realidad histórica” que va más allá de las interacciones cara a cara y de la cual puede extraerse información clave que permita comprender la realidad detrás de los fenómenos sociales.

2.1. Modelo de análisis: Avance de los persistentes según estrategias de reproducción social

Las estrategias de reproducción social están transversalizadas por múltiples factores que confluyen en los momentos de decisión del individuo o de su grupo familiar⁴. En estos, es cuando se ponen en juego los capitales disponibles para lograr los objetivos, a la vez que se producen las acciones necesarias para cubrir los faltantes de capital. En el grupo bajo estudio, conformado por los sujetos de investigación denominados persistentes, pudo observarse la existencia de patrones comunes, en razón a que estos jóvenes, comparten ciertas semejanzas en sus condiciones objetivas de vida, por cuanto, “probablemente, la afinidad estructural de habitus pertenecientes a la misma clase es capaz de generar prácticas que son convergentes y objetivamente orquestadas fuera de cualquier “intención” o conciencia colectiva” (Bourdieu, 1992).

Entonces, al observar la afinidad estructural de habitus entre los estudiantes *persistentes*, así como prácticas convergentes enmarcadas en condiciones similares y “en nombre de un derecho a la abstracción que es constitutivo del proceder científico, puede llevarse a la elaboración de modelos comprobados de modo empírico y susceptibles de ser formalizados” Bourdieu (2004, p.16). De esta manera, se produce nuevo conocimiento en la comprensión de la pregunta problema porque se quedan hasta la titulación estudiantes que se detectaron con altos riesgos de deserción al comienzo de su trayectoria universitaria. En el entendido de que “para hacer una ciencia justa del mundo social, es necesario a la vez producir una teoría (construir modelos, etc.) e introducir en la teoría final, una teoría de la diferencia entre la teoría y la práctica” Bourdieu (1987, p.99), aquí se propone un modelo (Ver figura 1) basado en los cuatro elementos que considero han sido fundamentales para lograr la permanencia del estudiante *persistente*. Estos se describen a continuación:

2.1.1. Precisiones teóricas para el análisis

La exploración del sentido vivido de los estudiantes persistentes se hace bajo el marco teórico y epistemológico de las “estrategias de reproducción social” planteado por Bourdieu (1992), que no se refieren a acciones resultantes de razonamientos calculados que recogen los comportamientos de las variables en el pasado y las proyectan hacia el futuro, intentando tener un panorama completo de todos los escenarios que se puedan derivar de una decisión. Por el contrario, las estrategias se entienden aquí como una manera de

⁴ La unidad familiar o doméstica es un ‘grupo de personas que interactúan en forma cotidiana, regular y permanente, a fin de asegurar mancomunadamente el logro de los siguientes objetivos: su reproducción biológica, la preservación de su vida, el cumplimiento de todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de sus condiciones materiales y no materiales de existencia” (Gutiérrez, 2007, P.45).

organizar la acción a partir, tanto de las experiencias de vida inscritas en el cuerpo como de los recursos materiales disponibles, todo limitado a la posición que se ocupa dentro de la estructura.

Y es que los agentes sociales están dotados de un *sentido práctico* que les permite anticiparse y actuar desde el lugar que ocupan en el espacio social. La anticipación entendida como el acto en el cual el individuo recupera experiencias incorporadas y las traduce en respuestas para resolver nuevas situaciones. En tal acto no hay racionalidad sino más bien una razonabilidad limitada por las condiciones que produjeron el habitus. A su vez, el habitus es el cargado de descartar las prácticas poco probables o más bien impensables para las características y circunstancias del individuo, en este caso del persistente.

En ese orden de ideas, el estudiante persistente, en tanto agente dentro del espacio social, tiene capacidad de agenciamiento para poner en marcha sus prácticas en pro de lograr objetivos, gestionando los recursos que la estructura le libera frente a los que le limita según sus condiciones de origen. Estas últimas pueden reflejarse en obstáculos que dificultan el avance, pero que pueden resolverse con los apoyos que el estudiante recibe y con las estrategias que él y su familia logran movilizar, todo ello sostenido en la *illusio* que le impulsa a continuar.

Así pues, las cinco categorías que emergieron en los relatos son: Obstáculos identificados, figuras influenciadoras, estrategias ejecutadas, apoyos recibidos e *illusio* del estudiante. Estas serán descritas en el marco de las condiciones de origen social de los persistentes, puesto que, interrelacionadas entre sí, dan cuenta de: ¿En qué condiciones sociales algunos estudiantes universitarios clasificados en alto riesgo de deserción continúan sus estudios?

- a) *Obstáculos identificados*: entendidos como el peso de la estructura sobre los anhelos de avanzar para romper el ciclo de carencias culturales y económicas, materializado en condicionantes del origen familiar, social e incluso de índole personal. Genera dificultades para continuar con la formación profesional y se constituyen en posibles detonantes de una deserción, tales como: ausencia de materiales (PC, acceso a internet), dinero para el transporte, dinero para la matrícula, alimentación en la universidad, deficiente espacio para adelantar actividades académicas en casa, ausencia del padre con las correspondientes consecuencias económicas y emocionales, situaciones personales del individuo como dificultades para socializar en el ambiente académico, para hablar en público y desempeñarse adecuadamente en las asignaturas por carencia de capital cultural de base.
- b) *Estrategias ejecutadas*: Se refiere a cuáles son las estrategias de reproducción de las familias de los estudiantes persistentes y, particularmente, de estos, entendiendo las estrategias como los cursos de acción que siguieron para afrontar las adversidades: qué hicieron, cómo actuaron para que el estudiante permaneciera en un estado de matrícula conducente a título profesional a pesar de sus condiciones de alto riesgo, de qué manera contribuyeron las familias y por qué lo hicieron o lo están haciendo, qué puede diferenciarlos respecto de aquellos que con sus mismas condiciones sí abandonaron, cómo logran balancear estructuras objetivas y estructuras subjetivas, en pro de permanecer., en el entendido de que:

Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del "capital humano", solo a

su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo (Bourdieu, 2011, p. 36).

- c) *Figuras influenciadoras*: El grupo familiar nuclear juega un rol esencial en el proceso de generación de desigualdades, así como también es productor de posibilidades de avance. La familia puede constituirse en un sistema de solidaridad que afianza relaciones y forja estrategias. Si bien el estatus social es el mismo para todos los miembros de la familia nuclear, pueden en el interior de ella o en la familia cercana existir personas que han generado ruptura con sus condiciones de origen y, por tanto, se convierten en referentes para los jóvenes de la familia. Estas personas no necesariamente están en el grupo de la familia nuclear, es posible encontrarlas en familiares de segundo o tercer orden de consanguinidad. También puede ser una persona del entorno escolar, inclusive del entorno universitario.
- d) *Apoyos*: fuerzas sociales que están ahí en el momento justo, para sostener, auxiliar, favorecer. Estas han sido fundamentales en la permanencia de los estudiantes en carrera. Es recurrente que en los relatos se hable de apoyos externos, materializados en becas, subsidios, bonos, permisos laborales, escuchas oportunas, acompañamientos. También están presentes apoyos entre pares, que por su cercanía aportan capitales disponibles en bien de otros.
- e) *Illusio*: en sentido metafórico, la *illusio* se refiere al interés que los individuos en tanto agentes sociales tienen por participar y seguir en el juego. En la presente investigación, los estudiantes son los agentes sociales principales y tienen una inclinación o disposición por seguir en el campo de la educación superior. Esto significa que lo que ocurre dentro del ambiente universitario les interesa y sus apuestas en este "juego" tienen como propósito alcanzar la titulación. La *illusio* está asociada a la posición social que se ocupa y a la trayectoria que un determinado agente social ha tenido que seguir para alcanzar dicha posición (Bourdieu y Waqquant, 1992). La *illusio* de los persistentes puede estar identificada con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida del estudiante y su familia, a través de la reconversión del título profesional, que es capital cultural institucionalizado, transformable en capital económico, a su vez concretado en la posibilidad de llegar a un puesto laboral bien remunerado y alejado de las posibilidades objetivas actuales representadas en puestos de trabajo de baja calidad, sin estabilidad ni prestaciones, que son las que se ofrecen, regularmente, a los empleados con bajos niveles de escolaridad. Además, del deseo de adquirir capital cultural para alcanzar el capital económico deseado. En algunos casos el *illusio* está relacionado con el reconocimiento social o con el compromiso que el estudiante tiene con la persona de su familia que más ha apostado por la educación superior. Vale aclarar que un agente social, en este caso, el estudiante persistente, jugará, insistirá si tiene un mínimo de posibilidades de lograr su propósito.

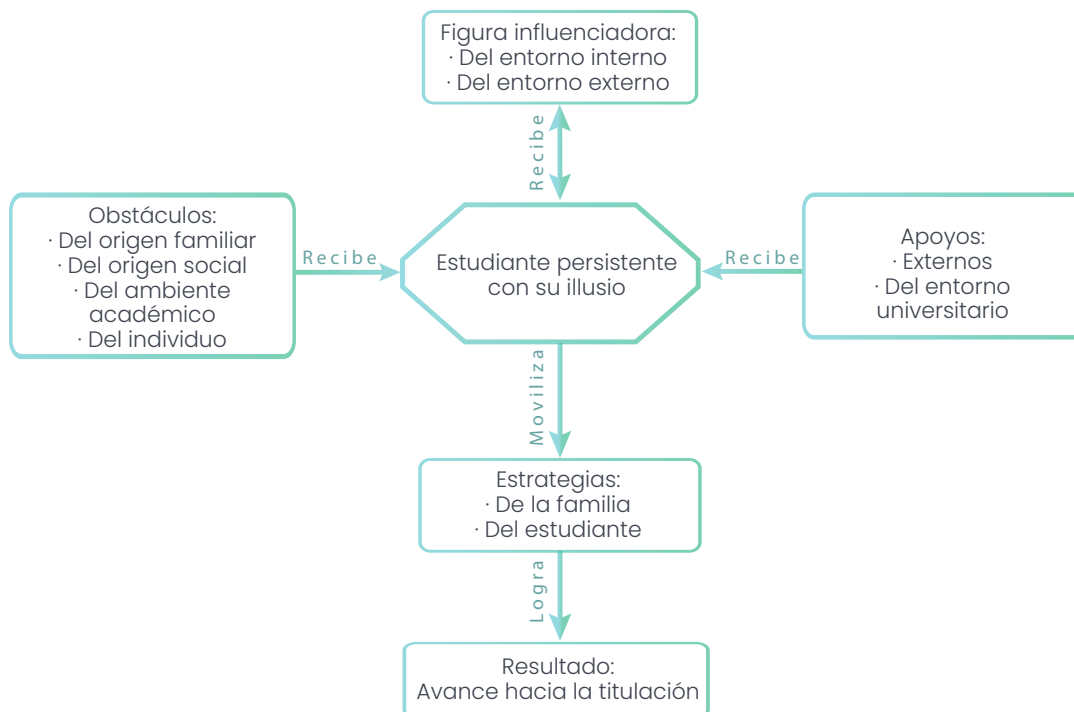


Figura 1. Modelo de análisis del avance de los persistentes según estrategias de (re)producción social.

En primera instancia encontramos un estudiante que está convencido de la necesidad de titularse, el título se vuelve su meta, su *illuso*, su razón para estar en el “juego”, para quedarse en la universidad hasta su graduación, inclusive hasta para pensar que remotamente pueda estudiar un posgrado. La *illuso*, en algunos casos, está asociada al compromiso con la persona que le apoya – en la mayoría de los casos es la madre – para estudiar: “no quiere fallarle”. Otra *illuso* está marcada por el deseo de reconvertir a mediano plazo en capital económico el capital cultural adquirido con tal de “conseguir una mejor vida” o “salir de la maldita pobreza” y “devolverle a la familia el fruto de su esfuerzo”. También hay *illuso(s)* fortalecidos por el reconocimiento social “mi mamá está orgullosa y me dice que mis tíos y primos me admiran, por eso debo terminar la carrera”.

El estudiante persistente como centro del modelo propuesto recibe sobre él la influencia de figuras que le señalan la importancia de estudiar para “avanzar”. En algunos casos puede ser la madre que aun con nivel educativo primaria sabe que será mejor que sus hijos estudien a que no lo hagan: “mi mamá dijo que así a ella le tocara partirse la espalda, ella nos iba a dar estudio, como fuera”. En algunos casos es un profesor (a) del colegio: “el profe me dijo que yo era bueno para las matemáticas, que estudiara una ingeniería”; o un familiar cercano: “mi tío es ingeniero, yo siempre lo tuve como referente. Por eso me gusta mucho la ingeniería. Yo decía: yo quiero ser como mi tío Milton”. También se observó que algunos estudiantes son la primera generación en el núcleo familiar en ingresar a la educación superior y devienen en referente para los hermanos menores “mi hermanito entra este semestre a la U”.

Sobre los estudiantes también actúan obstáculos de diversos orígenes. Pueden ser de origen familiar: “familias rotas”, uno de los progenitores no está interesado en apoyar la educación, tiene intereses distintos a los otros miembros del núcleo familiar: “mi papá pues yo lo conozco, él trabaja como independiente en aires

acondicionados, pero pues él no responde por mí". También hay padres con problemas tan agobiantes que se transfieren a sus hijos, algunos de orden emocional: "mi papá es ansioso y mi mamá es depresiva. Yo soy como esa combinación"⁵; o de orden económico: "mi papá se fue a la quiebra, de un día para otro quedamos en cero". Igualmente hay obstáculos del origen social, especie de talanqueras asociadas a su situación económica desfavorable: "allá en la finca el internet es muy malo, cada rato se cae y yo me perdía gran parte de las clases". En el ambiente académico también se presentan obstáculos e incluso el propio individuo se autobloquea y puede padecer del efecto de histéresis⁶ y esto le genera más bloqueos, en un ciclo difícil de romper. Sobre estos aspectos se profundizará más adelante.

Así como existen los obstáculos presionando a los individuos también están presentes los apoyos, algunos económicos como son las becas⁷: "Jóvenes en Acción", "Becas Talento UTP", "Generación Equidad", "becas para Pepas", bonos de alimentos o de transporte. Otros apoyos cercanos prodigados por compañeros solidarios, monitores de salas o asignaturas: "Él está estudiando la misma carrera que yo, está en el mismo semestre, así que nos vamos juntos, hacemos los trabajos.

Nos hemos apoyado"; o "mis compañeras que tienen computador, me prestan las dos horas que da el carnet de la U, para entrar a las salas de cómputo a hacer tareas". Sobre el resto de apoyos se puede consultar en el trabajo de tesis del que se deriva esta investigación.

3. Conclusiones

Entre obstáculos, apoyos, figuras influenciadoras e *illusio*, el estudiante persistente actúa usando estrategias propias o del núcleo familiar para avanzar hacia la titulación. En el momento de la segunda entrevista algunos de los entrevistados estaban haciendo el camino, otros ya estaban a punto de terminar o ya lo habían logrado. De estos resultados se rescata que hubo cambios tanto en los volúmenes como en la estructura de capitales de los jóvenes persistentes y por ende cambios en sus posiciones dentro del espacio social. Por ende, ha valido toda la pena que hayan permanecido en 5 "Según estudios familiares, si uno de los padres tiene un trastorno del estado de ánimo, su hijo tiene un riesgo entre el 10 y el 25% de tener un trastorno del estado de ánimo. Si ambos padres están afectados, el riesgo aumenta al doble" (Sadock y Sadock, p.532). ⁶ El efecto histéresis se refiere a las dificultades del agente para acomodarse a unas condiciones de vida distintas. Para el caso de esta investigación, se trata de jóvenes a los que les es difícil asumir su rol de estudiantes universitarios, dejar en pausa sus vidas en el pueblo y atender el nuevo ambiente universitario.

⁷ Algunas de estas "becas" realmente son préstamos del ICETEX que, si bien pueden ser condonables, en algún momento pueden convertirse en deudas impagables para el estudiante y sus familias. Ejemplo, abandono de la carrera.

Esto nos remite al modelo planteado (fig.1) para comprender por qué se quedaron y por qué han tenido tan buenos resultados a pesar de los riesgos identificados en la primera entrevista y verificados en la segunda.

Lo anterior suscita dos reflexiones fundamentales. La primera, que no es solo el factor económico el principal determinante del abandono o la permanencia en la universidad. De hecho, no hay unos factores principales, más bien hay múltiples factores y combinaciones de ellos, que pueden jugar para la permanencia o no, en uno o varios momentos de la trayectoria académica del estudiante. Por ejemplo, sin apoyos o estrategias no se superan los obstáculos. Sin obstáculos y figuras influenciadoras quizás no se configure la *illusio*. Si

los apoyos del entorno universitario devienen en obstáculos también se puede producir un abandono. Si los apoyos del entorno externo no subsanan algunas deficiencias del origen social, igualmente pueden detonar un abandono.

La segunda reflexión tiene que ver con la importancia de la predisposición del estudiante, sin caer en terrenos del individualismo metodológico y endilgarle responsabilidades por un posible abandono, es claro que, de cara a la construcción de su vida académica, un estudiante con su *illusio* puede permanecer. Según el modelo propuesto y siguiendo el principio estadístico de la multiplicación frente a cuatrocientas cinco posibles alternativas o mezclas de factores que se juegan a favor o en contra de que el continúe o abandone (ver fig. 1) y si una o varias de ellas pueden fallar, va a tener una fuerza que lo sostiene y hace que quiera permanecer. Es su predisposición, sus ganas de titularse, es necesario que tenga esa claridad, a la que le pone fuerza, la que lo moviliza, pero que no será suficiente por sí sola.

Bibliografía

- Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales. Barcelona: Laia
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1987) Cosas dichas. Barcelona. España: Editorial Gedisa
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. Wacquant, L (1992). Una invitación a una antropología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Gutiérrez, B. (2007). Pobre como siempre: Estrategias de reproducción social en la pobreza, Ferreyra Editor, Córdoba. Argentina.
- Sadock, B. y Sadock, V. (2008). Kaplan y Sadock: Sinopsis de psiquiatría. New York. Estados Unidos: Editorial Walter Kluwer.
- Carvajal, P. y Guevara, R. (2021). Características socioeconómicas y culturales en relación con la situación académica de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira: 2015-2019. Pag. 521-559. Publicado en <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12397>

TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS, DESVINCULACIÓN Y REZAGO: ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

Sabina Pelerino Rodés
sabpel@gmail.com

Uruguay, Universidad de la República

Resumen

La Universidad de República (Udelar) es la universidad pública más importante de Uruguay, y concentra más del 80% de la matrícula universitaria. Tanto la desvinculación como el rezago, fenómenos que se producen en las trayectorias estudiantiles universitarias, se encuentran presentes en la Udelar desde la década de los setenta del siglo pasado. En este artículo se presenta el estado del arte de los estudios sobre factores que influyen en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Udelar, y se describen los principales elementos de su análisis. Para finalizar se concluye la pertinencia de profundizar esta línea de estudio en la institución y el país, y se definen trabajos futuros.

Descriptores o Palabras Clave

Trayectorias Educativas, Desvinculación, Rezago, Uruguay.

1. Introducción

El desarrollo de los países está estrechamente vinculado a la expansión de la enseñanza terciaria y universitaria, ya que esta impacta fuertemente en el Desarrollo Humano (Sen, 2000). En América Latina la investigación científica y tecnológica es realizada fundamentalmente por las universidades públicas, centros donde recae la responsabilidad sobre la creación de conocimiento y de las condiciones para el Desarrollo Humano Sustentable en esta región (Arocena y Sutz, 2016). Pero más allá de ello, la Educación Superior debe ser considerada como un valor en sí misma, como bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (IESALC, 2008; IESALC 2018).

La importancia de la educación está dada por su capacidad de habilitar alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; nivelar las desigualdades económicas y sociales; propiciar la movilidad social de las personas; permitir que accedan a mejores niveles de empleo; elevar las condiciones culturales de la población; ampliar las oportunidades de los jóvenes; e impulsar la ciencia, la tecnología y la innovación (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), introdujo el concepto de permanencia, asociado a la reducción de la desvinculación educativa como factor garantizador del derecho a la educación. En la Conferencia de Jomtiem (UNESCO, 1990) surge el concepto de "educación inclusiva" referido a los sistemas educativos que cumplen con la misión de "educación para todos", sistemas capaces de superar las desigualdades que existen en la sociedad. Más recientemente, la ONU (2015), incluye dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sustentable, el Objetivo 4, "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (p. s/p).

Uruguay garantiza el acceso a la educación, a través de los principios fundamentales de gratuidad y laicidad de la educación pública desde el nivel inicial hasta la enseñanza terciaria y universitaria, siendo obligatoria hasta el nivel de Educación Media Superior. Sin embargo, los datos de estudios sociales (MEC, 2018), muestran que, al relacionar el nivel de ingresos con el nivel educativo de las personas, surgen indicadores de la desigualdad social, concluyendo que existe exclusión invisible por razones socioeconómicas. La última Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del INJU (2018), presenta que de las personas jóvenes que asisten o asistieron a educación terciaria, tanto universitaria como no universitaria, solo un 8% de los jóvenes del quintil de ingresos más bajos asisten o asistieron a la educación terciaria, frente a 80% del quintil de ingresos más alto.

La Universidad de República (Udelar) es la universidad pública más importante de Uruguay, y concentra más del 80% de la matrícula universitaria. Boado, (2011) plantea que la falta de restricciones para el ingreso a la misma determina que su nivel de titulación sea inferior a los de desvinculación y rezago. Tanto la desvinculación como el rezago se encuentran presentes en la Udelar desde la década de los setenta del siglo pasado. En este artículo se presenta el estado del arte de los estudios sobre factores que influyen en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Udelar, y se describen los principales elementos de su análisis. Para finalizar se concluye la pertinencia de profundizar esta línea de estudio en la institución y el país, y se definen trabajos futuros.

2. Metodología

Para la identificación de los estudios sobre factores que influyen en las trayectorias estudiantiles

universitarias en la Udelar, se realizaron búsquedas a partir de palabras clave en el repositorio de acceso abierto de la institución, denominado Colibrí, y en las bases de datos bibliográficas disponibles en Timbó, repositorio de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. A continuación se presentan los estudios identificados.

3. Estudios sobre factores que influyen en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Universidad de la República, Uruguay

Debera, Machado y Nalbarte (2004) realizaron un estudio cuantitativo aplicando modelos de regresión lineal, a través de los datos de Bedelía de la FCEA, que describe la “evolución cuantitativa y formal de la trayectoria de los estudiantes y egresados en términos de calificaciones, aprobación, duración y continuidad en los estudios y modalidad de aprobación” (p. 3) de los estudiantes ingresados a FCEA en el período 1990-2003. En él se afirma que los estudios de la Udelar plasman una realidad donde es reducida la cantidad de estudiantes que terminan la carrera en la duración teórica establecida por los Planes de Estudio correspondientes a cada carrera. En este contexto, en FCEA, a través estudios anteriores, se reflejaba un tiempo promedio de duración real de 9 años (60% por encima de la duración teórica), y una tasa de graduación menor al 30%.

Explican que las variables que se suelen utilizar para explicar el rendimiento académico del estudiante son las siguientes: “Variables propias de la persona: género, edad, horas trabajadas, horas de estudio, escolaridad. Variables vinculadas al entorno familiar: ingreso familiar, educación del padre, educación de la madre. Variables institucionales: recursos docentes, relación número docentes por alumno, gastos por alumno, ambiente académico. Variables regionales: efecto específico de la región donde se encuentra ubicada la universidad” (p. 3).

Para el caso FCEA, no encuentran comportamiento diferenciado en términos de rendimiento, escolaridad, modalidad y duración, según género o tipo de institución de enseñanza secundaria de la que proviene el estudiante. Encuentran una relación entre la modalidad de aprobación y la escolaridad. Del periodo analizado un 40 % a la fecha ha terminado primer año (incluyendo a los egresados), obtienen que los estudiantes que terminaron primero en fecha o con un año de rezago, no supera el 30%. Los egresados que se adecuaron más al Plan de Estudios, presentaron un rendimiento más alto y una mayor modalidad de aprobación por curso que el conjunto de los egresados, pudiendo observar que la escolaridad tiende a mejorar cuanto menor sea el rezago al alcanzar el título intermedio.

Zoppis (2020) estudió el rezago estudiantil en la carrera de Arquitectura de la Udelar, realizando un estudio longitudinal a través de la técnica de análisis de segmentación, empleando fuentes de datos secundarias y de rendimiento académico de los estudiantes: Sistema General de Bedelías (SGB) y VII Censo de Estudiantes de Grado. El estudio encuentra que entre los factores que explican este fenómeno se encuentran el trabajo y el rendimiento académico (su hipótesis original), pero también el currículo y el nivel educativo del hogar de origen están “fuertemente asociados al rezago” (p. 80), junto con el Plan de estudios. Por lo tanto, concluye que las diferencias en el rezago se explican en parte por desigualdades de orden económico y social, en especial por el del trabajo, a lo que se suma como otra variable relevante es el nivel educativo del hogar de origen, la que también da cuenta de desigualdades sociales. Para el autor, los orígenes sociales y culturales de los estudiantes “juegan un rol importante” (p. 81) como también la influencia del rendimiento académico previo a la universidad.

Arim y Katzkowicz (2017) estudiaron las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) a través de la aplicación del método de análisis de supervivencia, utilizando un conjunto de métodos de tiempo discreto para riesgos competitivo, empleando una base de datos proveniente de los registros de Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y la Oficina de Planeamiento. Concluyen que los estudiantes que “sobreviven” al primer año tienen mayor posibilidad de egreso que quienes no lo hacen. A su vez, encuentran que factores socioeconómicos (individuales y del hogar), junto con la edad, la institución secundaria de procedencia y el clima educativo del hogar, inciden en la desvinculación estudiantil. También observaron que, cuantos más años tiene el estudiante al ingresar, cuanto más bajo es el nivel educativo del hogar y el encontrarse el estudiante como ocupado asalariado, son todos factores que disminuyen la probabilidad de egresar y en el caso de que se egrese, de que suceda en los tiempos teóricos.

Fiori y Ramírez (2015) estudian la desvinculación en la UdelaR en el período 2007–2012, a través de un diseño cuantitativo con una perspectiva demográfica, utilizando como fuente de datos las bases de datos del SGB y los censos periódicos que Udelar realiza a estudiantes. En este estudio, encuentran que las mujeres presentan menor desafiliación que los hombres, la edad de ingreso a la Udelar presenta una relación directamente proporcional con el riesgo de desvinculación, los solteros y quienes no tienen hijos tienen menor tendencia a la desvinculación, mientras que quienes ya están emancipados de su hogar de origen se desafilian en mayor medida. Por su lado, “El tipo de sector educativo en el que los estudiantes cursaron la educación media no presenta diferencias significativas en la desafiliación. (...) La condición de actividad económica de los estudiantes indica que los inactivos están en una situación de ventaja con respecto a los activos” (p. 84), a su vez, “la desafiliación es inversamente proporcional al nivel educativo máximo alcanzado por los padres” (p. 84).

Fasana y Blanco (2017), estudiaron las trayectorias educativas del Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte a través de métodos cuantitativos, utilizando una base de elaboración propia del CENUR Regional Norte. Concluyendo que “Los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos son los más vulnerables a la desvinculación y el fracaso en el ciclo. Estos estudiantes no poseen las herramientas necesarias para adecuarse y conseguir el éxito en esta nueva etapa.” (p. 8), de la misma manera opera el bachillerato de origen. A su vez, los estudiantes que trabajan suelen rezagarse debido a que poseen poco tiempo para dedicarle al estudio y a la asistencia a clase.

Boado, Custodio, Ramírez (2011), desarrollan un extenso estudio sobre la desvinculación estudiantil universitaria en la UdelaR, llegando a múltiples conclusiones, entre ellas las relacionadas con la desvinculación y los factores institucionales. Los resultados del estudio indican que los desertores de carreras tradicionales mostraron disconformidad principalmente en aspectos como el contenido demasiado teórico de las asignaturas, la falta de práctica profesional durante los primeros años de la carrera, la excesiva extensión del plan de estudios, la falta de formación pedagógico-didáctica de los docentes y el clima institucional hostil y competitivo; los de carreras semi-tradicionales coinciden en la mayoría de los aspectos; mientras que los de carreras no tradicionales no relacionan en sus causas principales de desvinculación a factores institucionales. Por su parte, los decanos consideran que los efectos institucionales en el fenómeno de desvinculación se deben a las condiciones de masificación de la enseñanza y de equipamientos edilicios.

Diconca, dos Santos, Egaña (2011), realizan un estudio sobre la desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria en Uruguay, donde se concluye que la población estudiada, encuentra como los dos

motivos institucionales principales de desvinculación, los horarios de los cursos y las dificultades con la evaluación. A su vez se mencionan posibles políticas institucionales para disminuir la desvinculación de los estudiantes de primer año: mejorar la formación y dedicación horaria de los docentes y adecuar los aspectos curriculares y de infraestructura.

A continuación se presenta en la Tabla 1, un resumen de los principales factores identificados en los estudios uruguayos, como influyentes en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Udelar.

Tabla 1. Factores que influyen en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Udelar.

Individuales	Trabajar
	Edad
	Sexo
	Casarse
	Tener hijos
	Emanciparse del hogar de origen
Socioeconómicos	Nivel educativo del hogar de origen
	Institución secundaria de procedencia
Institucionales	Modalidad de aprobación
	Plan de estudios
	Currículo
	Contenido de las asignaturas
	Falta de práctica profesional
	Falta de formación pedagógico-didáctica de los docentes
	Clima institucional
	Masificación
	Horarios de los cursos
Métodos de evaluación	

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión de literatura nacional sobre factores que influyen en las trayectorias estudiantiles universitarias en la Universidad de la República.

Estos antecedentes ponen de manifiesto la relevancia teórica del problema de investigación, dado que colocan en discusión diversos abordajes clásicos como el de Latiesa (1992), los que de algún modo se ven contrastados por los hallazgos de los estudios relevados para la Educación Superior en Uruguay. Por otra parte, sus conclusiones acompañan las teorías de la reproducción y la desigualdad educativa.

4. Conclusiones y trabajos futuros

Las trayectorias educativas no se dan en un “vacío social”, sino que son procesos “sociológicamente densos”, ya que forma parte de la transición desde la etapa propiamente juvenil hacia la adultez (Cardozo, 2015), son diferentes dependiendo de las características individuales y de origen socioeconómico de cada persona (Rabossi, 2014; Diconca, Dos Santos y Egaña, 2011). Y tienen influencia en ellas las características estructurales y funcionales de cada institución (Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

De los estudios analizados se desprende la relevancia de los fenómenos desvinculación y rezago dentro de la Educación Superior, y en particular en Uruguay. Se identifican en el análisis la influencia de algunos factores (ver Tabla 1), los cuales serán abordados en trabajos futuros.

Bibliografía

- Arim, R. y Katzkowicz, N. (2017). “Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios”. *InterCambios*, v.4, n.2. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/137>
- Arocena, R. & Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Udelar - UNESCO.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la Investigación*. Udelar. Uruguay.
- Boado, M. Custodio, L. Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Udelar. Uruguay.
- Cardozo, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Tesis de Maestría en Sociología. FCS: Udelar. Uruguay.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)
- Debera, L., Machado, A. y Nalbarte, L. (2004). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar. Uruguay.
- Diconca, B. (coord.), Dos Santos, S. y Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE: Udelar. Uruguay
- Fasana, A. y Blanco, A. (2017). *Las Trayectorias Educativas y sus diferentes perfiles estudiantiles en el Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte*. Jornadas de Investigación en Educación Superior 2017. Uruguay. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/Poster-FASANA.pdf>
- Fiori, N. y Ramírez, R (2015). “Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles”. *InterCambios*, v. 2, n.1. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/19567/1/42-106-1-PB.pdf>

- IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES 2008. CRES – UNESCO.
- IESALC (2018). Informe General de la CRES 2018 – UNESCO-IESALC. CRES 2018. CRES – UNESCO.
- INJU. (2018). Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. INJU. Uruguay. MEC. (2018). Anuario Estadístico de Educación. MEC. Uruguay.
- 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*. (2007), v.13, n.2, pp.215–234
- ONU. (2015). Objetivos para el Desarrollo Sustentable. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Udelar. (2015). *Duración Real de las Carreras, Universidad de la República año 2015*. Udelar. Uruguay.
- Udelar. (2017). *Censo de Egresados. Principales Características del CLUSTER A Generación 2012*. Udelar. Uruguay
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial*. Estados Unidos de América.
- Zoppis, D. (2020). *Rezago universitario: discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República*. Tesis de Maestría en Sociología. Udelar. Uruguay.

FACTORES ESTRUCTURALES Y ELECCIONES EDUCATIVAS EN EL ABANDONO DE LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO COMPARADO ESPAÑA – URUGUAY

Rafael Rey
rafael.rey@cienciassociales.edu.uy

Uruguay, Universidad de la República

Resumen

Este trabajo pretende comparar dos universidades públicas iberoamericanas en relación con sus patrones de abandono. Haciendo uso de una encuesta aplicada a ambas universidades, se intentan establecer similitudes y diferencias en el comportamiento de sus estudiantes.

Se emplean modelos logísticos para determinar la probabilidad de ocurrencia del fenómeno del abandono en ambas instituciones, concluyendo que el origen social, no resulta ser significativo como determinante del abandono. El género para es relevante para uno de los casos, no así para el otro. Entre las áreas de conocimiento se identifican para ambas instituciones diferencias significativas, en especial entre el área de educación y el área humanidades y con ciencias.

Palabras Clave

Abandono; España; Uruguay; Género; Origen social; Áreas de conocimiento; Procedencia; Edad

1. Introducción

El problema del abandono de los estudios universitarios trasciende contextos nacionales, independientemente de los distintos niveles de desarrollo y de las características de sus instituciones de educación superior, como por ejemplo sus modelos de acceso. Preocupa tanto a países europeos como latinoamericanos, universidades públicas o privadas.

Existe una amplia bibliografía que identifica un conjunto de factores que inciden de manera primordial en el fenómeno: institucionales, individuales-familiares, socioeconómicos, etc. 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.

Sin desconocer el carácter multidimensional del fenómeno, el propósito de esta ponencia es identificar y comparar los factores estructurales de mayor capacidad predictiva en el abandono estudiantil, entendidos como tales a las características inherentes a los sujetos, así como sus elecciones educativas, de una universidad uruguaya y una española.

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. Siguiendo a la Teoría de la Reproducción formulada por Bourdieu y Passeron, sostenemos que el abandono en la educación superior, y por tanto la moratoria de los roles de los jóvenes, tendrían diferentes momentos de conclusión específicos, dependiendo del capital cultural y del origen social en la estructura de clases sociales.

Bourdieu y Passeron (1995) entienden por factores estructurales, a la posesión de capital cultural y social, el ethos de clase, las condiciones de vida y otras características de los individuos tales como la composición del hogar, el género, la edad, la procedencia geográfica, etc., que definen una posición desigual en relación al sistema escolar, y operan en las retraducciones sobre las conductas, actitudes y elecciones que condicionan las probabilidades de éxito o eliminación del sistema universitario. De esta manera no puede considerarse aisladamente al capital cultural como factor explicativo del éxito académico, sin considerar los mecanismos invisibles por los cuales el individuo va reestructurando sus prácticas, opiniones, y actitudes a partir del capital cultural producto de su origen social, puesto que a medida que se avanza en los niveles de enseñanza, va operando una estructuración diferencial de las prácticas que se asocian progresivamente más a factores escolares que sociales.

Los estudios de Tinto (1989) han puesto de manifiesto la importancia de distinguir los distintos tipos de deserción e identificar las características que le son propias. Siguiendo al autor, se debe jerarquizar el conocimiento del horizonte de expectativas del estudiante al ingresar a una carrera y sus motivaciones concomitantes.

2. Objetivos

El objetivo de esta ponencia es comparar el abandono en España y Uruguay. Sin desconocer el carácter multidimensional del fenómeno, el propósito es concentrarse en identificar algunos factores estructurales de mayor capacidad predictiva en el abandono estudiantil en dos universidades públicas, una española y la otra uruguaya.

3. Metodología

Se realizó una encuesta telefónica, durante el mes de septiembre de 2013. El universo de estudio estuvo constituido por estudiantes de la generación 2009 de una universidad española y otra uruguaya.

De este universo se obtuvo una 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 uruguayos, cuya muestra resultante fue de 930 casos; en tanto para el caso español la muestra fue de 705 casos, para una población de 4752.

4. Análisis

Se realizaron dos modelos logísticos binarios, uno para el caso uruguayo y otro para el caso español, donde la variable dependiente es Abandonó los estudios iniciados en 2009 (sí/no), y en los que se incluyen variables estructurales tales como Edad al momento de la inscripción, Género, Rama de conocimiento (Clasificación Unesco), Educación de la madre y Procedencia (misma localidad/fuera de la localidad). La idea de este procedimiento es observar la relevancia de factores sobre los que el estudiante tiene escasa capacidad de agencia, salvo el área por el que se inclina, para en futuros trabajos incorporar factores como el desempeño académico, la integración al ambiente universitario, la motivación, etc.

Tabla 1. Modelo logístico para la universidad de Uruguay.

Abandono	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Edad	.093	.013	49.409	1	.000	1.098
Género						
Varón	.216	.157	1.898	1	.168	1.241
Rama						
Educación			53.570	6	.000	
Humanidades y Artes	1.135	.523	4.715	1	.030	3.110
Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho	.956	.322	8.814	1	.003	2.601
Ciencias	1.255	.207	36.774	1	.000	3.506
Ingeniería, Industria y Construcción	.350	.297	1.390	1	.238	1.419
Agricultura	.313	.336	.867	1	.352	1.368
Salud y Servicios Sociales	-.101	.439	.053	1	.818	.904
Educación madre						
Primaria			1.858	2	.395	
Secundaria	-.126	.237	.282	1	.596	.882
Terciaria	-.225	.165	1.854	1	.173	.799
Procedencia						
Misma localidad	.089	.154	.332	1	.564	1.093
Constante	-3.137	.381	67.797	1	.000	.043

Fuente: Encuesta Alfa Guía 2013.

Tabla 2. Modelo logístico para la universidad de España.

Abandono	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Edad	.219	.039	30.958	1	.000	1.245
Género						
Varón	.550	.195	7.951	1	.005	1.733
Rama						
Educación			18.598	7	.010	
Humanidades y Artes	1.227	.502	5.973	1	.015	3.411
Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho	.842	.569	2.189	1	.139	2.322
Ciencias	1.382	.502	7.594	1	.006	3.983
Ingeniería, Industria y Construcción	1.041	.557	3.490	1	.062	3.983
Agricultura	1.191	.496	5.775	1	.016	3.290
Salud y Servicios Sociales	.286	.663	.186	1	.666	.751
Servicios	1.450	.534	7.371	1	.007	4.261
Educación madre						
Primaria			.989	2	.610	
Secundaria	.068	.226	.091	1	.763	.934
Terciaria	.146	.214	.468	1	.494	1.158
Procedencia						
Misma localidad	.030	.244	.015	1	.901	1.031
Constante	1.240	.550	5.091	1	.024	.289

Fuente: Encuesta Alfa Guía 2013.

Los resultados de los modelos nos indican que para ambas universidades la edad a la que se ingresa es significativa, a mayor edad al inicio la probabilidad de abandonar los estudios se incrementa significativamente, en un 10% para el caso uruguayo y en un 25% para el caso español. La Rama de Conocimiento (Clasificación UNESCO) es significativa, tomando como referencia la categoría Educación, siendo algo más pronunciadas las diferencias en el caso español.

Respecto al género, resulta significativa para el caso español, donde los varones tienen una probabilidad 23% mayor de abandonar, para el caso uruguayo no es significativa esta variable.

Para ambas universidades no resulta significativa la educación de la madre, como tampoco la procedencia, es decir, no hay diferencias entre quienes provienen de la misma localidad en la que tiene sede la universidad, y su residencia habitual.

5. Conclusiones

La educación de madre y en definitiva el origen social, no resulta ser significativo como determinante del abandono, dado que la selectividad opera en niveles educativos anteriores, en especial en educación media (Tinto, 1989).

El género para el caso español juega un papel relevante, tal como lo describe la literatura (Donoso, S., & Schiefelbein, E., 2007) no así en Uruguay, algo que resulta un hallazgo relevante.

Las ramas de conocimiento necesitan un abordaje particular, allí se identifican para ambos países diferencias significativas. En especial si comparamos la rama de educación con humanidades y con ciencias. La clasificación UNESCO resulta muy amplia para tener conclusiones definitivas, será necesario continuar explorando esta dimensión.

Bibliografía

- 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. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052007000100001>
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad En La Educación*, 17, 91. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- IESALC-UNESCO. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior. In Informe IESALC- UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Tinto, V. (1982). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. 1–9. <http://publicaciones.anui.es.mx/>

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA DE VIDA

Ana Keully Darub
ana.keully@hotmail.com

Brasil, Universidade Federal do Acre

Pricila Kohls-Santos
pricila.kohls@gmail.com

Brasil, Universidad Católica de Brasília

Resumo

Esta pesquisa discute as experiências acadêmicas de pessoas, com deficiência visual - DV na Educação Superior levando em consideração, principalmente a integração social e acadêmica para a promoção da permanência. O objetivo geral é investigar o fenômeno de acesso e de permanência de alunos, com deficiência visual, com vistas a identificar as variáveis contribuintes para a finalização completa do percurso formativo educacional. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, e, para a coleta dos dados, empregamos o método história oral de vida. Entrevistamos quatro pessoas, com deficiência visual, que completaram a formação acadêmica, e que atendem aos requisitos estabelecidos para participarem da pesquisa. Os resultados indicam a existência de múltiplas variáveis, que cooperaram

para a superação ou a minimização das barreiras impostas pelo meio educacional e social, quais sejam: participação dos colegas de turma, dos professores e da equipe gestora, para a integração acadêmica e social dos alunos com deficiência visual. Compreendemos, pois, que, para a inclusão escolar acontecer, é necessária uma rede de cooperação, com o intento de tornar possível o acesso e a permanência dos alunos com deficiência à/na educação.

Palavras Chave

Acesso, Permanência, Inclusão, Deficiência visual, História de vida.

1. Introdução

Cada ser humano é um complexo mundo de experiências. Vivenciamos acontecimentos individuais, mas, que, também, são coletivos, por carregarem em si o contexto sociocultural. Em outras palavras, não somos sujeitos inatingíveis pelos fatos que nos rodeiam, muito pelo contrário, fazemos parte da história em construção. Por isso, torna-se tão fascinante ouvir relatos de vida, porque ao conhecê-los, entendemos igualmente a história da sociedade.

O debate sobre o acesso à educação escolar comum de pessoas com DV vem ganhando cada vez mais força. Seja no cenário político, com a implementação de um aparato legislativo e políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, seja no meio científico, com o desenvolvimento de pesquisas, que buscam investigar as problemáticas existentes na formação intelectual de pessoas com DV. Com efeito, observamos o aumento gradativo do número de matrículas na rede regular de ensino, bem como o desenvolvimento de estudos, que contribuem para o avanço de conhecimentos na área.

Em vista disso, esta pesquisa pretende discutir a temática das experiências escolares inclusivas de pessoas com DV, enfocando na Educação Superior. O objeto de pesquisa são ex-alunos de uma universidade pública da região norte, com o propósito de investigar as condições de acesso e de permanência à/na rede regular de ensino inclusiva. Com vistas à identificação de aspectos, que contribuam para melhorias da qualidade da educação, pretendemos refletir sobre os aspectos individuais e coletivos da trajetória de vida escolar desses sujeitos.

A fundamentação teórica deste estudo consiste na contextualização histórica e política do processo de inclusão escolar de pessoas com DV. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Bruno (2013), Kassar (2012), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012; 2007) e Mendes (2006; 2010). Esses teóricos identificam os paradigmas filosóficos e educacionais, bem como as mudanças políticas, que permeiam o ensino de pessoas, com deficiência, em diferentes períodos históricos. Descrevem e discutem as mudanças legislativas e políticas ocorridas, em cada período da história, que facilitaram o acesso dos alunos, com DV, à rede regular de ensino. A finalidade deste levantamento é conhecer a relação entre o passado e o presente, para identificar as mudanças alcançadas.

Outros aspectos fundantes desta pesquisa, concernem: (i) às concepções de deficiência visual, conforme Bruno (2013), Caiado e Bello (2013); (ii) às discussões dos aspectos sociais da deficiência, com base em Diniz (2007) e Orrú (2017) e (iii) ao conceito de estigma, descrito por Goffman (2008). Nessa discussão, a ênfase recai sobre os aspectos culturais, e a influência destes, sobre a concepção de deficiência. A partir das leituras, identificamos que as pessoas, com DV, ainda enfrentam dificuldades para serem aceitas, e para desfrutarem de seus direitos, enquanto cidadãos, por causa do estabelecimento de padrões

constituídos historicamente. Tais padrões atribuem o descrédito ao deficiente, e desestimulam a busca do contato social. Ao abordar essas concepções, temos o objetivo de compreender as questões culturais sobre a produção social da deficiência.

Ainda assim, é importante ressaltar que as questões relacionadas à inclusão, ao acesso e à permanência de alunos, com DV em instituições regulares são discutidas por diferentes autores e perspectivas. Por meio dos estudos desenvolvidos por Kohls-Santos (2020) e Carvalho (2010; 2012), verificamos que o acesso foi construído com base nas políticas públicas de inclusão, e a permanência é perspectiva multidimensional, que identifica as variáveis colaboradoras para o aluno permanecer no fluxo formativo. Portanto, o intento deste capítulo consiste em identificar os tipos de barreiras, que dificultam o acesso e a permanência de alunos, com DV, à/na rede regular de ensino e, assim, compreender quais são as variáveis contribuintes para a permanência.

Assim, a idealização, deste estudo, parte da observação do aumento do número de matrículas de alunos, com DV, em escolas comuns e nas universidades públicas e privadas brasileira. Diante desse cenário, é indispensável compreender as condições necessárias para esses educandos permanecerem no fluxo organizacional do sistema de ensino, haja vista que a permanência não se limitar à matrícula e à rematrícula (Kohls-Santos, 2020). A permanência é, pois, um fenômeno multidimensional, de caráter subjetivo, que, para análise adequada, precisa ouvir os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Um estudo recente aponta como aspectos a serem considerados dificultadores da permanência, o sistema educativo com estrutura rígida e uma prática igual a de séculos anteriores, o abismo entre a educação básica e superior, a falta de espaços de partilha e colaboração e a falta de oportunidades de escuta por parte da gestão. (Kohls-Santos & Estrada, 2021).

Iniciamos nossas discussões por meio da análise dos dados do Censo Escolar, referentes aos anos de 2010 a 2019. Neste período, os dados indicam o aumento do número de matrículas de alunos, com deficiência, no sistema educacional comum. O total de matrículas de estudantes, nos últimos 10 anos, com necessidades educacionais específicas, em classes comuns, saltou de 484.332, em 2010, para 1.090.805, em 2019, o que representa aumento de 225%. Enquanto isso, a matrícula, em classes exclusivas da Educação Especial, reduziu, de 218.271 matrículas, em 2010, para 160.162 matrículas, em 2019, e totalizou queda de 73,37%.

Quando analisamos o número de matrículas de alunos, com deficiência visual, nas universidades, dados do censo sinalizam que a inclusão nas escolas comuns pode ter contribuído para o aumento do número total de matrículas na Educação Superior. A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de matrículas de alunos, com DV, na Educação Superior.

Tabela 1. Número de alunos cegos e, com baixa visão, matriculados em instituições de ensino superior entre os anos de 2011 e 2019.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cegos	3.301	3.613	3.943	1.883	1.922	2.074	2.203	2.537	2.598
Baixa visão	5.944	6.679	6.955	7.938	9.224	11.028	10.619	12.751	13.906
Total	9.245	10.292	10.898	9.821	11.146	13.102	12822	15.288	16.504

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior de 2011 a 2019.

De acordo com os dados apresentados acima, entre os anos de 2011 e 2019, o número total de matrícula de alunos, com DV, subiu de 9.245, em 2011, para 16.504, em 2019, um aumento de 78,52%. Esses números

indicam que as pessoas, com DV, passaram a ter maiores oportunidade de acesso às Instituições de Ensino Superior – IES.

O aumento total de matrículas de alunos, com DV, na Educação Básica e na Educação Superior, é reflexo do processo de mudanças ocorridas na sociedade. Essas transformações reconhecem os direitos sociais inalienáveis de todos os cidadãos indistintamente. Contudo, para estes direitos serem respeitados, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas, que garantam recursos materiais, formação profissional, adaptação do meio e suporte para a promoção da participação sem restrições.

Segundo Kassar (2011), a organização das políticas educacionais para pessoas, com deficiência, apresentam múltiplos desafios, e, por esse motivo, ao longo dos anos, as ações governamentais sofreram mudanças, que permitiram a criação de programas, com diferentes propósitos, para atender às necessidades de cada período da história. Compreendemos, assim, importante destacar a necessidade de analisar a operacionalização das políticas e das perspectivas filosóficas adotadas pelos governos, tendo em vista o impacto causado na vida dos sujeitos com DV, ainda que este não seja o foco do presente estudo.

2. Método

Considerando que este estudo enfatiza a trajetória, a narrativa, a perspectiva e o protagonismo da pessoa, com DV, na Educação Inclusiva, a história oral de vida é o método das pesquisas de base qualitativa mais adequado à proposta da pesquisa. Escolhemos esse arcabouço metodológico, por ofertar mecanismos para atingir os fenômenos subjetivos, de sorte que, eles se tornem um objeto real de análise, e possibilitem conhecer e explicar fatos ocorridos no passado por meio das narrativas dos excluídos (Alberti, 2004).

Os participantes da pesquisa são sujeitos, com DV, que vivenciaram a educação, em escolas especiais, e a experiência de inclusão, no ensino comum de Rio Branco, no Estado do Acre, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Estabelecemos os seguintes critérios para selecionar o perfil dos entrevistados: pessoas, com DV, maior de idade, com formação acadêmica concluída, e com acesso a recursos midiáticos e tecnológicos para participação de videoconferência. A escolha dos entrevistados ocorreu com base em critérios de conveniência, em face dos limites impostos pelo contexto da pandemia do novo coronavírus.

Para analisar os dados, empregamos os princípios metodológicos da análise textual discursiva – ATD, proposto por Moraes e Galiazzi (2007). Os autores descrevem a ATD como movimento cíclico de construção e de reconstrução. Esses elementos tiram o pesquisador da inércia dos próprios paradigmas, concernente ao que ele pensa saber (conhecimentos construídos anterior à pesquisa), e produz mudanças (desconstrói esses conhecimentos anteriores). Mediante a análise metódica das informações coletadas sobre o fenômeno investigado, e à medida que se aproxima do horizonte interpretativo advém a reconstrução.

3. Discussão dos resultados

Os sujeitos da pesquisa foram quatro participantes, sendo destes, três homens e uma mulher. A seguir, descrevemos o perfil de cada participante, com nomes fictícios:

Participante 1: Eu sou o Carlos, tenho 39 anos. Eu nasci no interior de Rondônia(...), mas basicamente eu fiz a minha formação escolar no estado do Acre, que é para onde a minha família se deslocou quando eu tinha aproximadamente 7 anos. Sou formado em economia com mestrado na Itália. E também sou graduado em direito(...), sou funcionário público (fala de Carlos).

Participante 2: meu nome é Roberto, tenho 32 anos, atualmente sou servidor público (...), eu entrei através de concurso público em 2014, sou formado em física e a minha formação foi concluída no ano de 2013. Atualmente eu sou aluno do mestrado profissional em ensino de ciências e matemática. (Fala de Roberto)

Participante 3: eu sou Rafael, tenho 25 anos, natural de Rio Branco, do meu amado Acre. Tenho formação em letras, língua portuguesa, e suas respectivas literaturas... sou uma pessoa que enxerga a vida com os olhos da fé, tento sempre ter otimismo, tento sempre acreditar que as coisas podem melhorar... (Fala de Rafael)

Participante 4: Olá, tudo bem, eu sou a Maria, tenho 35 anos. Sou pedagoga, pós graduada em psicopedagogia, pós graduada na área da educação especial e sou nutricionista. (Fala de Maria)

Ainda, em destaque, os aspectos institucionais, o compromisso com a permanência do aluno, com DV, na Educação Superior, também foi um tema mencionado durante as narrativas dos entrevistados. Os quatro participantes da pesquisa estudaram na mesma universidade. Carlos e Roberto frequentaram, antes da política de criação de núcleos de apoio à inclusão na IES; Maria e Rafael, por sua vez, usufruíram de um apoio institucionalizado.

Carlos e Roberto tiveram experiências similares, embora tenham ingressado, na IES, em períodos diferentes. Quando esses dois sujeitos estudaram, ainda não havia ocorrido a instituição do setor responsável, por viabilizar o suporte à inclusão dos alunos com deficiência. Carlos ingressou, no ano de 1998; Roberto, em 2007. Nove anos de diferença separam a experiência universitária dos dois, no entanto, em termos de apoio institucional, ambos encontraram ambientes bem similares:

A universidade, no momento que eu cheguei, ela também estava iniciando esse processo de auxiliar as pessoas com deficiência. Então nos primeiros anos, não existia nem esse apoio... não existia na prática um setor que fizesse esse acompanhamento. Então os primeiros 2, 3 anos assim no meu curso de economia foi novamente minha mãe e os meus colegas de faculdade que me ajudavam. (Fala de Carlos). Na universidade foi assim... quando eu entrei não tinha setor de apoio... não tinha nada... não tinha nada! Não tinha cota, não tinha nada. Então... funcionava assim... eu entrei... fui para a sala de aula normalmente como qualquer aluno... qualquer aluno... e comecei a estudar e os professores chegavam lá e jogavam o conteúdo no quadro, eu copiava o que dava. O que não dava... eu fiz amizade com um rapaz e ele me emprestava o caderno dele e eu xerocava o caderno dele, então... os dois primeiros períodos foram assim... eu fazia assim... (Fala de Roberto)

Na universidade, os dois entrevistados contaram com o processo de integração social entre os colegas, com vistas a obterem o suporte necessário, para aprenderem e desenvolverem as atividades propostas. Na fala de Roberto, notamos a importância da política de cotas para acesso, pois através desta, o aluno já ingressa na universidade, com a identificação da deficiência. Assim sendo, a IES já tem a informação

sobre a chegada de novos alunos com deficiência.

A experiência de Maria, durante a permanência na universidade, contou com as ações institucionais desenvolvidas pelo setor de apoio à inclusão. Segundo a entrevistada, as dificuldades enfrentadas, para concluir o curso de Nutrição, teriam sido maiores, se ela não tivesse o suporte institucional.

É, foi difícil entrar, foi difícil permanecer e foi difícil sair. Mas o núcleo de apoio a Inclusão, ele me ajudou muito, com auxílio, com material, com xerox, com bolsas. É com pessoas pra me auxiliar, pra escrever pra mim, pra ler pra mim. (Fala de Maria)

Maria cita a figura do bolsista, alunos da universidade, que poderiam ser colegas de sala ou não. Esses acadêmicos recebiam uma quantia mensal para auxiliar os alunos, com deficiência, na execução de atividades sem a prévia flexibilização do professor. Os demais entrevistados também relataram suas experiências com os monitores.

E já nos últimos 2 anos, foi criada a figura do bolsista. Se selecionava um aluno da sala que fazia esse acompanhamento de leitura de livros, ajudava a fazer os trabalhos, digitar, alguma coisa assim. Depois os avanços que vieram posterior, desse crescimento e da criação do núcleo, eu já não estava mais na universidade. (Fala de Carlos).

Como não tinha o núcleo ainda, o coordenador do curso fez uma proposta de conseguir uma bolsa para um colega de sala, que esse colega ia me auxiliar, quando eu não pudesse copiar ele ia ditar, ou então ele... ele ia transcrever o material e eu ia pegar todo esse material. E conseguiram uma bolsa... e essa bolsa era assim... tinha um colega meu, a senhora conheceu ele... Ele copiava e ditava o texto, tudo que o professor escrevia ele ditava e eu escrevia e as vezes a gente estudava junto também, a gente ficava mais tempo estudando juntos. (Fala de Roberto)

Outra boa ação, boa atitude, foi a inserção dos monitores, que são colegas nossos de turma que ficam de certa forma responsáveis por tentar ajudar naquilo que for possível no dia a dia. Eles são remunerados pela instituição. Para muitos o monitor é como se fosse alguém que tivesse trabalhando para você, para mim não era assim. O monitor era um amigo, é tanto que eu sempre escolhi as minhas melhores amigas porque era um processo de troca de experiências. A medida em que elas me forneciam algum apoio, a gente trabalhava junto, né! Trabalhamos juntos! É tanto que eu viajei com a minha monitora para Feijó em um trabalho de literatura... Nós fomos até Feijó, e nós não tínhamos essa relação de colega e monitora, era uma relação de amizade mesmo. (Fala de Rafael)

Nas narrativas acima, observamos a contribuição da figura do monitor para o acompanhamento das atividades relativas à leitura e à escrita à tinta, bem como para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos. Avaliamos que a IES, ao conduzir o apoio, por meio dos próprios amigos, também oportunizou a integração social.

3.1. Integração Social e Acadêmica

A perspectiva da permanência, defendida por Kohls-Santos (2020), baseando-se em estudos propostos por Tinto (1987; 2012; 2020) compreende a integração social e acadêmica como uma das dimensões fundantes, que corroboram com a permanência. Isso porque o ser humano, por essência, é um ser social e, por isso, quase sempre manifesta a necessidade de estar inserido em grupos, para ser aceito e respeitado pelos membros. Ao analisar esse aspecto na narrativa dos entrevistados, reconhecemos o modo de integração desses sujeitos aos grupos.

Vejamos o que afirma Roberto sobre a integração social na universidade:

Uma colega de sala conversou com o meu coordenador que foi o professor Pedroso, coordenador de física, e o professor coordenador me chamou para uma conversa sobre isso... o que que ele poderia fazer... e eu expliquei... oh, professor, eu não enxergo as laterais do quadro, eu só enxergo o centro do quadro e o que eu copio é só o que eu consigo tirar xerox. Então... ele fez... como não tinha o núcleo de apoio a inclusão ainda, ele fez uma proposta de conseguir uma bolsa para um colega de sala, que esse colega ia me auxiliar, quando eu não pudesse copiar ele ia ditar, ou então ele... ele ia transcrever o material e eu ia pegar todo esse material. (FALA DE ROBERTO)

Ao ingressar na universidade, Roberto não recebeu suporte da instituição, primeiro, pela inexistência de uma coordenação, que orientasse os trabalhos de inclusão à época. Segundo, por razões pessoais, tendo em vista a busca pela independência traçada pelo entrevistado. Porém, um colega de aula notou as dificuldades, enfrentadas por Roberto, e reclamou os direitos de auxílio junto à coordenação do curso e, a partir dessa iniciativa, Roberto começou a receber acompanhamento.

Na experiência de Rafael, vemos a figura dos monitores, que também eram seus colegas de turma:

O monitor era um amigo, é tanto que eu sempre escolhi as minhas melhores amigas porque era um processo de troca de experiências. A medida em que elas me forneciam algum apoio, a gente trabalhava junto, né! Trabalhamos juntos! E tanto que eu viajei com a minha monitora para Feijó em um trabalho de literatura... Nós fomos até Feijó, e nós não tínhamos essa relação de colega e monitora, era uma relação de amizade mesmo. (Fala de Rafael)

Mediante as duas narrativas, observamos que a integração social propiciou o alcance do devido suporte para a aprendizagem e para a construção de vínculos. Kohls-Santos (2020) destaca que a integração social do estudante contribui para o alcance dos objetivos da integração acadêmica, e, por consequência, reduz a possibilidade de evasão. O envolvimento com os pares colabora para inclusão do aluno, com DV, à medida que os próprios colegas se comprometem com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação na sociedade.

Dessa forma, a integração social possibilita a integração acadêmica e melhora os resultados da participação dos alunos. A integração social pode acontecer de modo espontâneo, como descrito no relato de Roberto, ou por intermédio de atividades extracurriculares, como no caso de Rafael. Em ambos os casos, a aproximação dos colegas de turma tornou possível o progresso dos alunos com DV.

4. Considerações sobre o estudo

Com as narrativas dos entrevistados, conhecemos experiências educacionais de acesso, de permanência e de inclusão de alunos com DV. Foram experiências vividas em momentos distintos e com características diferentes, todavia, por meio delas, identificamos conhecimentos históricos e científicos sobre o fenômeno da educação de pessoas com DV.

A permanência compõe-se de múltiplas variáveis, que envolvem gestores, coordenadores, professores, alunos e familiares. Ademais, a permanência envolve a integração acadêmica e social, o que requer planejamento de ações sistemáticas para a participação dos alunos, com DV, nas atividades propostas na sala de aula, na vida acadêmica e na construção de vínculos com os pares.

Diante do exposto, a análise das entrevistas demonstra que o processo de escolarização de alunos, com DV, encontra múltiplas barreiras para o alcance do êxito nessa trajetória, por isso exige dessas pessoas o desenvolvimento de estratégias coletivas e individuais para a inclusão acontecer.

O envolvimento dos alunos, com deficiência, nas atividades acadêmicas e sociais, ocorre com pessoas, logo essas pessoas precisam romper com crenças preconceituosas, que se perpetuam sobre a incapacidade das pessoas com DV. Essa mudança de comportamento não isenta a necessidade de recursos no ambiente, muito pelo contrário, os recursos são indispensáveis para boa prática, mas eles são apenas instrumentos para a inclusão. É preciso destacar que, mesmo diante desse cenário educacional, repleto de barreiras, os entrevistados permaneceram no percurso formativo. Cada um dos entrevistados narrou a participação de sujeitos diferentes, conforme os significados das experiências vividas para a permanência. Com as falas de Carlos e Rafael, observamos que os pais foram responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil até a universidade. Os pais foram professores, adaptaram os recursos didáticos, orientaram a prática docente, estudaram juntos com os filhos, e não se conformaram com uma educação medíocre. Com a fala de Roberto, percebemos a participação dos amigos, pois estes ditavam o conteúdo ou emprestavam o caderno para copiar. Com a fala de Maria, identificamos uma professora da Educação Especial, que não permitiu ela desistir dos estudos mais uma vez.

Com a análise dos dados da pesquisa, verificamos que os entrevistados encontraram múltiplas barreiras ao longo da trajetória escolar. Observamos que, nos relatos, as barreiras pedagógicas e atitudinais foram um desafio constante, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Eles destacaram a falta de envolvimento nas atividades de sala de aula, falta de conhecimento dos recursos, que poderiam ser utilizados para o ensino, além do preconceito e da discriminação. Essas ações comprometeriam a permanência, caso esta não fosse determinada por múltiplos fatores.

Desse modo, as variáveis, contribuintes para a permanência dos alunos, com DV, foram as mudanças feitas pelas instituições de ensino. No caso de Rafael, foi o suporte dos professores, dispostos a aprenderem como ensinar; no caso de Carlos, foram os amigos, que o acolheram; no caso de Roberto e Carlos, foram as famílias presentes na luta pela permanência. E, quando faltou tudo isso, foram as expectativas pessoais de Maria, que permitiram ela concluir duas graduações, depois de ter sido alfabetizada aos 14 anos.

Diante do exposto, podemos observar a relevância da realização de pesquisas do tipo história oral com DV. Estas pessoas vivenciaram as realidades do cotidiano escolar, e, por isso são as grandes

conhecedoras das principais barreiras existentes para a inclusão. Ao ouvi-los, podemos revisitar a história e compreender que a deficiência é apenas uma evidência da existência de limitações. O que determina, de fato, a limitação na vida dessas pessoas, são as relações sociais, constituídas, a partir do acesso aos ambientes sociais.

Bibliografía

Bruno, M. M. G. (2013). A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado. In: Meletti, Sílvia Márcia Ferreira. Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (organizadoras). *Escolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Caíado, K. R. M.; Bello, L. C. P. D. (2013). Deficiência Visual: histórias de quem foi à escola. In: Meletti, Sílvia Márcia Ferreira. Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (organizadoras). *Escolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Carvalho, R. E. (2010). *Educação Inclusiva: como os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, R. E. (2012). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
Diniz, D. (2007). *O que é deficiência – Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense. Edição Kindle.

Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC.

Kassar, M. C. M. (2011) Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial do Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
Melo, D. C. F. de. (2016) *Entre a Luta e o Direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*. 2016.267f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33. Disponível em: <https://bit.ly/3eAxaV> . Acesso em: 22 de maio de 2020.

Mendes, E. G. (2010). Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm 57, mayo- agosto. Disponível em: <https://bit.ly/3civ94B> . Acesso: em 22 de maio de 2020

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.

Orrú, S. E. (2017). *O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes. Edição Kindle.

Kohls-Santos, Prícila & Estrada, Patricia Mejía. Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11, (04), 45837-45843, 2021.

Kohls-Santos, Pricila. *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

. (2020) *Learning better together. Transitioning Students in Higher Education: Philosophy, Pedagogy and Practice*, New York: Routledge.

DETERMINACIÓN DEL PERFIL DEL DESERTOR A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE UNA PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

Francia Liliana Villegas R
francia.villegas@unad.edu.co

Juan Diego Montoya V
juand.montoya@unad.edu.co

Sindy Johana Acevedo V
sindy.acevedo@unad.edu.co

Yhon Gabriel Pinzón S
yhon.pinzon@unad.edu.co

Colombia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Resumen

No obstante el creciente aumento en el número de estudiantes que ingresan al sistema educativo, se observan cifras significativas de deserción estudiantil; analizar estas cifras a nivel universitario resulta algo complejo, debido a que es necesario considerar diferentes elementos, factores y variables que puedan llevar a que un estudiante abandone sus estudios.

En este proyecto se presentan los análisis descriptivos de algunas características que identifican a los desertores, al igual que los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el objetivo de “Determinar el perfil del desertor a partir de los resultados de la prueba de caracterización, aplicada a los estudiantes de nuevo ingreso en el año 2019, en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD”; esto se convierte en un insumo fundamental para que la UNAD pueda fortalecer las acciones encaminadas a disminuir la deserción estudiantil.

Se implementó una metodología con un diseño no experimental y con el enfoque de proyecto desde lo cuantitativo de corte transversal, con métodos y técnicas exploratorias para una población total de 35.197 estudiantes de primera matrícula de la UNAD del año 2019, donde se partió del análisis descriptivo de una prueba de caracterización aplicada de forma censal (todos los estudiantes de nuevo ingreso año 2019) asociada al estado de deserción o permanencia en el año 2021.

Se encontró dentro del presente estudio que, el perfil general del desertor tiene un comportamiento similar al perfil de caracterización del estudiante, lo que dificulta la definición de características propias del desertor; se encontró también que existen factores y combinaciones de ellos, que permiten establecer diferentes subperfiles con características diferenciales que abren nuevas rutas para la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil.

Descriptorios o Palabras Clave

Caracterización estudiantil, Factores de deserción, Perfil del desertor estudiantil.

1. Introducción y objetivos del estudio

La deserción es parte de los aspectos priorizados por las políticas públicas de los diferentes países; es una realidad que afecta no solo a las instituciones educativas, sino también a los entes gubernamentales y a la sociedad en general, tal como lo menciona Martínez y Ortega (2011), se ha identificado que el abandono de los estudios genera graves consecuencias en primer lugar para los estudiantes que abandonan sus estudios, a quienes se les dificulta conseguir un empleo y/o conseguir un empleo con una asignación salarial significativa para la atención de sus necesidades; del mismo modo, el abandono estudiantil afecta la sociedad dando continuidad al círculo de la pobreza, no permite contar con personal cualificado, lo que impide el crecimiento económico de las localidades y genera grandes desequilibrios en las remuneraciones de los integrantes del escenario productivo.

No muy alejado de la cifra de deserción a nivel Colombia, a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, el fenómeno le está costando en promedio, desde el 2018 hasta el primer semestre del 2021, el 49,50% de los estudiantes que ingresan. (Sistema de información integral 4.0, analíticas UNAD, 2021).

Gran parte de los estudios relacionados con el fenómeno de la deserción estudiantil se han enfocado en

determinar los factores asociados al fenómeno, abordados desde diferentes disciplinas y con diferentes metodologías de estudio; en este sentido el Ministerio de Educación Nacional (2015) plantea como factores asociados los de tipo: económico, institucional, psicológico, sociológico y de interacción; pero estos estudios no se han detenido a analizar cómo los factores inciden o se relacionan con el estudiante para identificar el perfil del desertor.

La UNAD, como institución de educación superior, con carácter de megauniversidad y metodología de educación abierta y a distancia, también adolece el problema de deserción estudiantil y se suma a dicha problemática, las condiciones de ingreso del estudiante, dado que no se realiza ningún tipo de preselección, favoreciendo el acceso de una población completamente diversa por cobertura geográfica, cultural y étnica, entre otras.

A pesar de que en la UNAD se reconocen algunos factores críticos que inciden en el abandono de los estudios y que se han diseñado estrategias para atacar la deserción en la institución, se hace necesario precisar las características que identifican al desertor Unadista con el propósito de establecer su perfil; esto lleva a plantearse como objetivo del estudio, definir el perfil del desertor Unadista, a partir de los resultados de caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso del año 2019, mediante la escogencia intencional de algunas de las variables caracterizadas.

Establecer el perfil del desertor Unadista, permite tener una visión clara de la realidad del estudiante, sus características y las condiciones de ingreso que influyen en su permanencia dentro de su proceso formativo. A partir de este, se pueden establecer estrategias precisas, directas y coherentes para la mitigación del riesgo de deserción y, por ende, favorecer la permanencia dentro del sistema universitario; permitiendo en primera instancia atender a los estudiantes que presenten las características identificadas como parte del perfil del desertor.

El proyecto de investigación aporta al reconocimiento de la problemática de deserción estudiantil, a través del uso de la caracterización de los estudiantes que desertaron, como punto de partida metodológico para establecer el perfil del desertor; así mismo, el perfil del desertor se convierte en un instrumento que permite abordar la problemática de la deserción estudiantil.

Con el proyecto se pretende aportar a la superación de lo mencionado por la UNESCO (como se citó Observatorio de Educación Superior de Medellín (ODES, 2017)), "La deserción contribuye a generar inequidad y desequilibrios sociales y desvirtúa los objetivos que la sociedad le ha entregado a la educación superior" (p.2). Lo anterior implica que a través de la permanencia estudiantil, se logra la formación de personas que contribuyan al desarrollo humano y propicien el desarrollo económico y social mediante la generación de escenarios de igualdad y equidad; en coherencia con lo que menciona Castro-Montoya et al. (2020), quien refiere que la educación promueve el desarrollo "individual y social, ya que posibilita el progreso pleno de las personas al tener influencia en aspectos como el empleo, el nivel de ingresos, la calidad de vida, la salud y la participación social" (p.2), abriendo las posibilidades de que los estudiantes jueguen un papel representativo dentro de la sociedad y el mundo laboral.

Diferentes investigaciones sugieren una amplia diversidad de causas de deserción, las cuales incluyen desde factores personales hasta características institucionales, donde sobresale la mirada determinista, pues se analiza el problema como un resultado final y no como condiciones previas al ingreso. De ello dan cuenta Barrios y Himmel, (Como se citó en Ramirez, 2017) quienes hicieron un recuento de los principales

modelos teóricos que explican la deserción universitaria; por su parte Rovai (2003) realiza un análisis de factores mucho más amplio, integrando dos tipos de factores a saber: los factores anteriores al proceso de admisión en el respectivo programa, en los cuales se destacan las características sociodemográficas del estudiante y; los factores posteriores a la admisión en el programa, entre los que se incluyen las variables externas relacionadas con horas laborales y aspectos financieros y, las variables internas, en donde se incluyen hábitos de estudio, aspectos afectivos y cognitivos. Otro autor que hace grandes aportes para definir los factores de deserción es Ramírez y Parraguirre (2017) quienes proponen un grupo de factores asociados al contexto que inciden en la deserción universitaria.

En este estudio, se da continuidad a los análisis previos presentados por Acevedo et al. (2019), en el cual se determinó el perfil del desertor temprano de la UNAD, a partir de los resultados del acompañamiento brindado por la consejería académica a los estudiantes.

2. Resultados

Para el proyecto se tuvo en cuenta los estudiantes que manifestaron vivir en Colombia, y que iniciaron estudios en el nivel de pregrado. Se configura una variable de salida llamada deserción, donde se tuvo en cuenta el histórico: si el estudiante no presenta matrícula en el año 2020, se le considera desertor, es así como se obtiene una variable binaria; esto de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, que define la deserción como el estado de un estudiante que de manera voluntaria o forzosa no registra matrícula por dos o más períodos académicos consecutivos del programa en el que se matriculó; y no se encuentra como graduado, o retirado por motivos disciplinarios. La deserción es el resultado del efecto de diferentes factores como individuales, académicos, institucionales, y socioeconómicos. (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), 2021).

Técnicas, Herramientas Y Software: Para el análisis se utilizaron tres softwares estadísticos, uno de versión libre R y dos licenciados, SPSS y Minitab, donde se utilizaron las bondades de cada uno para obtener elementos gráficos y estadísticos univariados.

Análisis Descriptivos: De 35197 estudiantes de primera matrícula en la UNAD en el año 2019, se encontraron 13457 estudiantes que desertaron en el año 2021. Las características de estos estudiantes son las siguientes:

Tabla 1. Edad según el ciclo de vida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adolescencia	1992	14,8	14,9	14,9
	Juventud	5942	44,2	44,3	59,2
	Adulthood	5452	40,5	40,7	99,8
	Vejez	22	,2	,2	100,0
	Total	13408	99,6	100,0	
	Perdidos	49	,4		
Perdidos	Total	13457	100,0		

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede evidenciar que las personas que más desertan según el ciclo de vida son los jóvenes en edades

de 18 a 26 años, seguidas de los adultos, que corresponden a edades entre 27 y 59 años. Esto puede indicar que existe una relación en términos de la edad, donde hay fortalezas en edades tempranas en términos de manejo de tecnología, y conocimiento más reciente, lo que hace que los adolescentes (menores de 18 años) presenten menor deserción que los mayores, una mayor apropiación a la metodología posiblemente asociada al manejo de herramientas digitales.

Tabla 2. Género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	F	6489	48,2	48,2	48,2
	M	6968	51,8	51,8	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto al género el comportamiento de los hombres es mayor en términos de la deserción, es decir hay más deserción en hombres que en mujeres tanto en términos relativos, como en términos absolutos, lo que indica que existe una clara diferenciación en el comportamiento.

Tabla 3. Zona de residencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rural	2138	15,9	15,9	15,9
	Urbana	11319	84,1	84,1	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Respecto a la zona de residencia se observa que la mayor proporción se encuentra en zona urbana con el 84,1%, este comportamiento se ve influenciado por la participación de cada uno, donde prima la zona urbana.

Tabla 4. Variables de inclusión, etnia, conflicto y discapacidad.

	Frecuencia			Porcentaje			Porcentaje acumulado		
	Etnia	Conflicto	Discapacidad	Etnia	Conflicto	Discapacidad	Etnia	Conflicto	Discapacidad
Sí	1698	1749	194	12,6	13	1,4	12,6	13	1,4
No	11759	11708	13263	87,4	87	98,6	100	100	100
Total	13457	13457	13457	100	100	100			

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto a las variables de inclusión, etnia, conflicto y discapacidad, se puede observar que ocupan una proporción menor quienes pertenecen a alguna de ellas, es decir, no sería posible asociar estas a un factor general de riesgo de deserción.

Tabla 5. Número de hijos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	8077	60,0	60,0	60,0
	1,00	3042	22,6	22,6	82,6
	2,00	1645	12,2	12,2	94,9
	3,00	534	4,0	4,0	98,8
	5,00	159	1,2	1,2	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que el 60% de los estudiantes que desertaron, no tienen hijos, cifra que estaría en coherencia el porcentaje de estudiantes menores de 30 años que ingresan a la universidad.

Tabla 6. Máximo nivel educativo padres.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	290	2,2	2,2	2,2
	Primaria	4068	30,2	30,2	32,4
	Secundaria	6385	47,4	47,4	79,8
	Universitario	2168	16,1	16,1	95,9
	Posgradual	546	4,1	4,1	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que el máximo nivel educativo de los padres podría ser un factor interesante en el perfil del desertor, puesto que el 79,8% de los padres tienen como máximo nivel de estudio secundaria.

Tabla 7. Situación laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pensionado	45	,3	,3	,3
	Empresario	60	,4	,4	,8
	Independiente	1815	13,5	13,5	14,3
	Desempleado	4046	30,1	30,1	44,3
	Empleado	7491	55,7	55,7	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que existe una mayor proporción de desertores cuya situación laboral es empleado, acuñando posiblemente a un factor de deserción, puesto que al ser empleado se tendría una menor disponibilidad del tiempo, y el manejo de este deberá ser mejor por parte del estudiante.

Tabla 8. Tipo de colegio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Privado	3051	22,7	22,7	22,7
	Público	10406	77,3	77,3	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que la mayor proporción de desertores provienen de instituciones educativas públicas, por lo que sería importante analizar las competencias de ingreso a la universidad. y contrastar si existe diferencia significativa o si solo se debe a la distribución porcentual, ya que la mayoría de los estudiantes pertenecen a instituciones públicas.

Tabla 9. Estudios previos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	N	5862	43,6	43,6	43,6
	S	7595	56,4	56,4	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que hay una mayor proporción de desertores que ya habían realizado algún estudio previo superior al bachillerato, esto se podría analizar desde la modalidad que hayan realizado el estudio, puesto que podría ser la modalidad la causante de este comportamiento y no la relación entre los estudios previos y la deserción.

Tabla 10. Ultimos estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachiller	4801	35,7	35,7	35,7
	Cursos o diplomados	593	4,4	4,4	40,1
	Doctorado	11	0,1	0,1	40,2
	Especialista	122	0,9	0,9	41,1
	Maestría	56	0,4	0,4	41,5
	Profesional	820	6,1	6,1	47,6
	Técnico	4332	32,2	32,2	79,8
	Tecnológico	2722	20,2	20,2	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se encuentra que el 85% de los desertores corresponden a estudiantes que son bachilleres, técnicos o tecnólogos, es decir que desertan quienes tienen como máximo nivel de estudios el nivel tecnológico.

Tabla 11. Herramienta disponible.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	122	0,9	0,9	0,9
	1,00	12712	94,5	94,5	95,4
	2,00	623	4,6	4,6	100,0
	Total	13457	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar que el 94,5% de los estudiantes cuentan con al menos 1 herramienta para conectarse, bien sea a través de un PC de escritorio, un portátil, tablet o celular; sin embargo, será necesario analizar si el aprendizaje presentará alguna diferencia según tipo de herramienta disponible.

A partir de los resultados anteriores, se precisa el **Perfil General del desertor Unadista del año 2019**, así: Masculino, de 18 a 26 años, sin hijos, con situación laboral definida como empleado, con zona de residencia urbana, con el nivel educativo de los padres máximo secundaria, con tipo de colegio público, con algún estudio previo máximo tecnológico, con al menos 1 herramienta como pc, tablet o celular para realizar su proceso académico, que no pertenece a conflicto armado, ni presenta ninguna condición de discapacidad, ni tampoco pertenece a ninguna etnia.

Por otra parte, es importante analizar con detenimiento el comportamiento de algunas variables, puesto que nos dan luces que no podría existir un único perfil que cobije a todos, sino que existen subclases que, si bien tienen menores proporciones, no dejan de ser un factor importante de riesgo. Se identifican 2 subgrupos de desertores a partir del análisis de las categorías.

Perfil de vulnerabilidad y minorías: Se analizan 3 variables, discapacidad, conflicto armado y etnia, que pertenecen a criterios de vulnerabilidad y minorías, y que por ser minorías no pierden especial cuidado por ser población con mayor riesgo de deserción, razón por la cual se decide analizar bajo el cumplimiento de 1 o más criterios.

Se identifica que no difiere en mayor proporción en algunas variables como zona de residencia (predomina la zona urbana), número de hijos, máximo nivel de educación de los padres (a pesar de que el porcentaje de primaria se incrementa el comportamiento es similar al general), tipo de colegio, nivel de estudios, si realizó algún estudio previo, situación laboral y la disponibilidad de al menos una Tablet, Pc o celular smartphone. Este se puede observar en las siguientes tablas:

Tabla 12. Vulnerabilidad y minorías.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Género	F	1637	52,2	52,2	52,2
	M	1501	47,8	47,8	100
	Total	3138	100	100	
Situación Laboral	Desempleado	1213	38,7	38,7	38,7
	Empleado	1396	44,5	44,5	83,1
	Empresario	5	0,2	0,2	83,3
	Independiente	511	16,3	16,3	99,6
	Pensionado	13	0,4	0,4	100
	Total	3138	100	100	

Fuente: Elaboración Propia.

Se analizó el factor vulnerabilidad y minorías, es decir los desertores que pertenecen al menos alguna de las variables, tener condición de discapacidad, pertenecer al conflicto armado o a alguna etnia. Se encontró que las mujeres tienen el 62%, es decir, son quienes mayor deserción presentan, contrario a lo que se mencionó anteriormente. Por tanto, el perfil de vulnerabilidad y minorías serían las mujeres, empleadas y con un nivel máximo educativo tecnológico.

Perfil de al menos un hijo: Se analizaron las variables con el criterio de que tuviera al menos un hijo, sin embargo, no hubo mayor diferencia respecto a los totales, a excepción de las variables que se mencionan a continuación.

Tabla 13. Género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	F	2990	55,6	55,6	55,6
	M	2390	44,4	44,4	100,0
	Total	5380	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se evidencia una mayor proporción de mujeres desertoras con un 55,6%, lo que podría estar asociado a la disminución de tiempo dedicado al aspecto académico por las responsabilidades de las mujeres para con sus hijos.

3. Conclusiones

Se evidencia que se puede configurar un perfil para el desertor Unadista a partir de algunas variables de los resultados de la caracterización estudiantil.

La determinación del perfil del desertor Unadista da cuenta de algunas características, que se asemejan a los resultados de la caracterización estudiantil (perfil del estudiante Unadista), haciendo necesario buscar elementos específicos que diferencien el perfil del desertor.

La combinación de factores da cabida a la configuración de varios perfiles de deserción: se encontró que el desertor en su mayoría son hombres, empleados, residentes en zona urbana, con formación previa máxima en nivel tecnológico; y que la deserción del género femenino puede verse afectada por la combinación de factores de riesgo tales como la condición de inclusión y el número de hijos.

Se hace necesario seguir ahondando en la determinación de factores que permitan precisar el perfil del desertor Unadista, y complementarlo con el relacionamiento o la asociación de factores de deserción estudiantil de la UNAD.

Bibliografía

- Acevedo Velandia, S. J., Villegas, F. L., & Pinzón Salas, Y. G. (2020). Perfil inicial del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, una experiencia desde la Universidad Nacional Abierta y a distancia, UNAD. Congresos CLABES, 200–208. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2666>
- Barragán D., Patiño L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, vol. IX, núm. 16, 2013, pp. 55–66. <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409633954005.pdf>
- Castro-Montoya, B. A., Manrique-Hernández, R. D., Gonzalez-Gómez, D., y Segura-Cardona, A. M. (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación, deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). scielo. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000100043&lang=pt
- Castillo, M. (2010). Deserción a nivel universitario. Ensayos pedagógicos, 5 (1), 37– 55. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4482/4311>
- Estévez, J. A., Castro-Martínez, J., & Granobles, H. R. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. Apertura, 7(1), 1–10.
- Gabriel Jaime Paramo, Carlos Arturo Correa. (30 de Junio de 1999). Revista Universidad Eafit. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>
- González Castro Y., Manzano Duran O., Torres Zamudio M., (1 de junio 2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. sitio web. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/libreempresa/article/view/3038/2448>
- Glosario - Sistemas información. (s. f.). Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Zona-de-Ayuda/254707:Glosario>
- Martínez, J., y Ortegasa, A. (2011). LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA DESERCIÓN ESCOLAR, UN ANÁLISIS DESDE LO LOCAL. Universidad tecnológica el salvador. http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55796 MINEDUCACION. (2015) Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones. Viceministerio de Educación Superior. p 22. [articles-356272_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/articulos-356272_recurso.pdf) (mineduacion.gov.co)

- ODES. (2017). Deserción en la educación superior. Boletín 5. BOLETÍN ODES_DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (sapiencia.gov.co)
- Ramírez Yparraguirre, M. Y. (2017). Factores individuales y de contexto que inciden en la deserción universitaria de los estudiantes del Programa Beca 18. Universidad cesar vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5333/Ram%C3%ADrez_YMY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas M., González D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. Zona Próxima. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85312286006.pdf>
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)
- Salcedo Escaria, A. (2005). *Revista Académica y Virtual*. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5484/4447>
- Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>

LÍNEA 2. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL EN EL TRÁNSITO A LA VIDA UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PROPEDÉUTICO UV – UNESCO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE

Esteban Maldonado Cortez
esteban.maldonado@uv.cl

Andrea Valenzuela Araya
andrea.valenzuelara@uv.cl

Chile, Universidad de Valparaíso

Resumen

Los crecientes cuestionamientos a la forma tradicional de acceso a la Educación Superior han obligado a diferentes casas de estudio a diversificar las vías de ingreso de estudiantes con el propósito de establecer criterios democráticos en sincronía con la realidad nacional. En ese marco, las brechas existentes en la educación, en sus distintos niveles, dan cuenta que quienes pueden acceder a la continuidad de estudios

superiores son, en un gran porcentaje, estudiantes provenientes de establecimientos particulares o de financiamiento mixto. Esta situación evidencia una importante segregación, pues un alto número de estudiantes provenientes de establecimientos públicos con índices de vulnerabilidad significativos, aunque se destaquen académicamente en sus contextos escolares obteniendo los mejores promedios de notas, no logran los puntajes exigidos en las Pruebas de Selección Universitaria (ahora Prueba de Transición) para ingresar a la universidad de manera regular. Si bien, tras la implementación de esta nueva prueba, se ha evidenciado una disminución en las brechas en el acceso, pues busca medir competencias por sobre los contenidos, las Universidades chilenas continúan indagando en formas de acceso alternativas bajo criterios de equidad y justicia social.

En este contexto, la Universidad de Valparaíso (UV en adelante), ha buscado implementar estrategias que permitan superar, en cierta medida, las brechas socioculturales de los/as estudiantes chilenos/as, haciendo eco de aquella preocupación que existe en la educación pública. Es así, como desde el año 2013, en esta casa de estudio se implementa el Programa Propedéutico UV-UNESCO (PPUV en adelante), experiencia que ha permitido evidenciar la importancia de valorar los talentos estudiantiles, más que los aspectos cuantitativos que mide en un momento determinado la Prueba de Transición (Figueroa y otros, 2016); sin embargo, en los últimos años, las universidades se han visto enfrentadas a otro problema, a saber, el temprano abandono estudiantil en Educación Superior.

En este artículo se propone que, a partir de la implementación de estrategias de seguimiento y acompañamiento implementados por la UV, se ha favorecido no solo el acceso a la universidad, sino que también la permanencia estudiantil de los/as participantes en el PPUV y que actualmente son estudiantes regulares en la UV. El estudio se aborda desde un alcance exploratorio - descriptivo, un enfoque cuantitativo y un diseño transversal - no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La recolección de datos respecto a la retención de los/as estudiantes pertenecientes a las cohortes 2017, 2018, 2019 y 2020 del PPUV, se obtuvo con la finalidad de evidenciar los resultados de las estrategias implementadas por la UV en virtud de su impacto en la retención estudiantil de los/as estudiantes del programa.

Para conocer la percepción respecto al impacto del programa, las estrategias de seguimiento y acompañamiento en los primeros años de carrera, se realizó una encuesta a los/as estudiantes que participaron en el PPUV entre los años 2016 y 2019. Para el análisis de resultados se utilizó el método de estadística descriptiva mediante distribución de frecuencias absolutas y relativas.

Los resultados obtenidos dan cuenta de un efecto favorable en las trayectorias académicas de quienes aprobaron el PPUV, y que hoy son estudiantes regulares de la UV.

Lo anterior, permite evidenciar que las estrategias implementadas han impactado de manera positiva en la permanencia de estudiantes que, provenientes de establecimientos públicos con importantes índices de vulnerabilidad, logran insertarse en la educación terciaria, superando no solo las barreras de acceso construidas por factores socioeconómicos, sino que también las de permanencia en la Educación Superior.

Palabras claves

Acompañamiento en Educación Superior, Articulación, Enseñanza Media, Programa Propedéutico, Retención.

1. Introducción

Ante el desafío de enfrentar la desigualdad existente en la educación chilena, diversas universidades, tanto públicas como privadas, han implementado una serie de estrategias que buscan solucionar, en parte, problemas de acceso a la Educación Superior, generando así condiciones más equitativas para el estudiantado en su inserción universitaria, demostrando que el rendimiento no depende exclusivamente de los resultados obtenidos en la Prueba de Transición para la Admisión Universitaria, sino que de la capacidad de las instituciones de Educación Superior para adecuarse a la diversidad de talentos estudiantiles. Junto con ello, la implementación de políticas públicas en materia de financiamiento, han permitido avanzar significativamente hacia la gratuidad para un importante porcentaje de la población estudiantil, en este sentido, estudiantes pertenecientes al 60% con mayor vulnerabilidad, obtienen financiamiento total del arancel por los años de duración formal de sus carreras de pregrado (Beneficios Estudiantiles en Educación Superior, 2021).

Sin embargo, diversificar las formas de acceso y garantizar financiamiento, no necesariamente ha solucionado el importante porcentaje de deserción estudiantil durante los primeros años universitarios. En efecto, según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), los desertores se caracterizan por ser mayoritariamente hombres, sobre los 25 años, proveniente del norte del país, que estudiaron en establecimientos municipales de enseñanza técnico profesional, de bajo rendimiento académico, pertenecientes al 40% de menores ingresos (según FUAS), y que, en su mayoría, no cuentan con becas o créditos (SIES, 2014).

Surge entonces, en el tránsito hacia la superación de las brechas en el acceso, una nueva problemática que, traslada la desigualdad a la educación terciaria, se genera de esta forma *una inclusión excluyente, socialmente condicionada* (Ezcurra, 2011). En tanto, la democratización en el ingreso a la Educación Superior, que ha permitido que sectores históricamente excluidos puedan actualmente acceder a este nivel académico, ha generado otro elemento de desigualdad, a saber, una preparación insuficiente que genera otras brechas que se relacionan directamente con el abandono temprano de estudiantes a la Educación Superior. Para Ezcurra (2011) la irrupción de estudiantes con una preparación insuficiente, producto de los niveles socioeconómicos de procedencia, ha abierto un problema pues el peso cultural incide de forma determinante en las posibilidades de éxito en sus trayectorias académicas. Así, para Navarro (2017; p.107): “un aspecto clave que diferencia a los estudiantes con mayor o menor capital académica es la imagen y seguridad que tienen sobre sí mismos y sobre sus posibilidades de éxito en la universidad, así como la valoración que pueden reconocer en sus pares y profesores”.

Recogiendo la experiencia del PPUV en sus últimos años de implementación, y analizando el impacto en la permanencia de las cohortes 2017, 2018, 2019 y 2020, vemos que las estrategias desarrolladas en materia de seguimiento y acompañamiento favorecen la permanencia de los/as estudiantes participantes al generar un trabajo articulado entre sus establecimientos de procedencia y la UV.

Considerando que los/as estudiantes que postulan y participan en el programa, provienen principalmente de establecimientos que concentran mayores índices de vulnerabilidad social, de los cuales un 63% corresponden a establecimientos que imparten formación Técnico Profesional, es importante destacar que en su proceso de adaptación a la Educación Superior, podrían experimentar “una doble discriminación que se debe a dos razones: por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la Enseñanza Media” (Espinoza, 2015; p.7).

El presente artículo se inscribe en un enfoque cuantitativo, pues recoge la información pertinente de la experiencia de implementación del PPUV y sus efectos en el desempeño de estudiantes participantes en sus primeros años en carreras UV. Lo que se pretende develar es cómo la evaluación permanente de las principales acciones desarrolladas en el programa, han permitido identificar acciones de mejora en virtud de abordar y afectar el desempeño y permanencia de estudiantes participantes del programa.

2. Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, iniciado por un análisis estadístico descriptivo para posteriormente analizar la distribución de frecuencias absolutas y relativas de los resultados obtenidos. Referente al método utilizado para el estudio, se clasifica en dos momentos. En primer lugar, se utilizaron los indicadores de progresión y logro propios del programa, tales como N establecimientos educacionales participantes, N estudiantes postulantes al programa, N° estudiantes seleccionados por el programa, N estudiantes matriculados en la UV, N estudiantes regulares, % de retención estudiantil y % de avance curricular.

En un segundo momento, se creó un instrumento de recolección de datos, siendo este una técnica desarrollada mediante la aplicación de una encuesta dirigida a los/as estudiantes participantes del PPUV, todos ellos/as dentro de las cohortes 2017, 2018, 2019 y 2020, y que en marzo del presente año se encuentran en calidad de estudiante regular en la UV.

El instrumento se aplicó a través de *Google Forms* y estuvo disponible para ser respondida durante 14 días. La encuesta consideró tres dimensiones: 1) "*antecedentes personales y académicos*", cuyo objetivo fue obtener antecedentes para caracterizar a los/as estudiantes participantes, tanto en su etapa formativa en PPUV como en su etapa formativa profesional en la UV, considerando variables relacionadas con la edad, género, ciudad de procedencia, tipo de modalidad establecimiento de egreso enseñanza media, año de participación en PPUV, año de ingreso a la UV y carrera de estudio; 2) "*acceso a la educación superior*"; dimensión que tuvo por objetivo identificar las percepciones de los/as estudiantes respecto a los apoyos y estrategias de nivelación y acompañamiento proporcionados por el PPUV, considerando variables relacionadas con la adquisición de herramientas y estrategias para la adaptación a la vida universitaria, calidad y pertinencia de los contenidos trabajados por el PPUV, para finalizar con la utilidad y pertinencia del programa como medio de acceso a la educación superior; 3) "*permanencia en la educación superior*", cuyo propósito fue conocer las percepciones de los/as estudiantes respecto a los apoyos proporcionados por el Programa Atención Preferencial para los Primeros Años (en adelante APPA) durante su etapa formativa como estudiantes de pregrado, considerando variables relacionadas con sus experiencias como estudiantes participantes del programa, utilidad y eficiencia del programa como medio de permanencia en la educación superior, además de identificar si el beneficio económico asignado por el Estado de Chile para el financiamiento de sus carrera ha sido determinante o no en la permanencia en la UV.

3. Modelo de Gestión del Propedéutico UV UNESCO

El PPUV inicia su primera versión en 2013, teniendo como principio favorecer el acceso a la Educación Superior a estudiantes provenientes de establecimientos públicos que se destaquen por sus talentos académicos en el transcurso de su Enseñanza Media. Asimismo, el programa tiene por objetivo desarrollar y potenciar capacidades, habilidades y competencias en los/as estudiantes participantes,

además de favorecer el ingreso especial a la UV; lo anterior, constituye un sistema de ingreso especial orientado a estudiantes que se ubiquen dentro del 10% con mejor rendimiento de su respectiva cohorte de establecimientos educacionales pertenecientes al sector municipalizado.

El programa se implementa cuando los/as estudiantes se encuentran cursando cuarto año de Enseñanza Media, en el que se llevan a cabo acciones de difusión en los establecimientos en convenio, para luego dar paso a la detección de talentos e intereses académicos de los/as estudiantes postulantes, caracterizándolos/as e identificando sus preferencias vocacionales en el marco del proceso de selección. Posteriormente, y tras contar con el grupo de estudiantes adscritos, se lleva a cabo la implementación de los módulos de preparación para la vida universitaria, orientados en el desarrollo de habilidades académicas, disciplinares y psicoeducativas relacionadas con las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas, gestión personal y gestión sociocultural, en articulación con las asignaturas sello UV.

Respecto al sistema de ingreso, se realiza la etapa de difusión en los establecimientos en convenio, instancia de presentación de los objetivos y alcances del programa. Posteriormente, se da inicio a la etapa de postulación, la que consiste en la presentación de una carta de motivación, que aborda elementos propios del/la estudiante, explicación de intereses y motivación, además de manifestar sus compromisos y aportes con el programa y la UV en el caso de ser seleccionado/a; sumado a lo anterior, se complementan las postulaciones con una carta de recomendación que dé cuenta de sus fortalezas personales, aspectos a mejorar, aportes al programa y a la institución, además de relevar cualidades fuera del contexto académico elaborada por al menos dos docentes directos del/la estudiante, para posteriormente participar de entrevistas de selección individual con el equipo del programa; para finalizar, se aplican instrumentos diagnósticos y una encuesta de caracterización socioeducativa, insumos cuyo propósito es identificar las habilidades y competencias de entrada en las distintas áreas que se trabajan en PPUV.

En cuanto a los mecanismos de monitoreo y seguimiento de los/as estudiantes que cursan el programa, el PPUV ha implementado acciones de seguimiento con respecto a la participación y niveles de logro de los/as estudiantes. Con relación a los insumos académicos, a cada docente de módulos se les solicita dar cuenta de la asistencia a clases, evaluaciones y un informe de síntesis del desarrollo de la asignatura; sumado a lo anterior, se obtienen insumos psicoeducativos de los/as estudiantes gracias a la colaboración de los/as docentes a cargo de los módulos del programa, quienes dan cuenta del desempeño de los/as estudiantes en las áreas académicas, motivacionales, actitudinales y vocacionales observadas en sus clase.

Lo anterior, se obtiene a través de las reuniones de coordinación entre el equipo de gestión del programa y los/as docentes de asignaturas, sumado al desarrollo de actividades complementarias en el marco de la exploración vocacional y vinculación con el medio que el programa promueve mediante el desarrollo de conversatorios vocacionales, charlas informativas y preventivas en materia de sexualidad, afectividad y consumo problemático de alcohol y drogas en colaboración con la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la UV.

Es importante resaltar, que la estrategia de seguimiento desarrollada por el PPUV consiste en establecer contacto sistemático con los/as estudiantes, permitiendo de esta manera pesquisar información referente a diversas necesidades relacionadas con los ámbitos académicos, emocionales, familiares, salud, entre otros, gestionando de esta manera la activación de apoyo con los establecimientos pertenecientes a la red.

Considerando lo anterior, el mecanismo de monitoreo y seguimiento permite: a) el fortalecimiento de la comunicación y vinculación con los establecimientos educacionales; b) estructurar y sustentar a través de objetivos claros reuniones con docentes de los distintos módulos; c) la caracterización por estudiante a través de trayectoria académica y seguimiento psicoeducativo; d) el fortalecimiento de trabajo colaborativo entre comunidades educativas en proceso de desarrollo y trayectoria en etapa escolar de los/as estudiantes; e) la entrega de reportes de desempeño y resultados de estudiantes de manera individual y por establecimiento (retroalimentación) de manera presencial y/o virtual; f) generar un sistema preventivo y de reconocimiento de necesidades educativas de futuros estudiantes UV.

Lo anterior, se utiliza como complemento para las actividades de seguimiento y acompañamiento que el equipo desarrolla a fin de vincular a los establecimientos y apoderados/as de los/as estudiantes con el programa. Para esto se desarrollan encuentros con los/as agentes claves de los establecimientos educacionales participantes; además, se realizan encuentros con los/as apoderados/as de los/as estudiantes beneficiarios, cuyo objetivo es presentarles los lineamientos del programa, requisitos de aprobación e ingreso especial a la UV, reconociendo de esta manera la importancia de trabajar con las familias de los/as estudiantes, relevando el rol preponderante que desempeñan en la etapa formativa y académica de sus hijos/as.

Ahora bien, finalizada la implementación del programa se inicia la etapa de postulación a los cupos de ingreso especial propios del programa; para ello, los/as estudiantes deben acreditar los siguientes requisitos: a) aprobación del programa, b) obtención de un promedio sobre 4,0 (escala del 1,0 al 7,0) en los módulos desarrollados, c) inscripción y rendición de la Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT), d) declarar la situación socioeconómica del grupo familiar mediante el Formulario de Acreditación Socioeconómica (FUAS). Cumpliendo con los requisitos anteriormente señalados, se avanza a la etapa de matrículas, presentando al área de admisión UV la documentación necesaria para acreditar la incorporación de los/as nuevos/as estudiantes.

4. Mecanismo de acompañamiento, nivelación y seguimiento estudiantil

Estas estrategias se desarrollan cuando los/as estudiantes cursan sus primeros años en la UV, recibiendo apoyos mediante acciones a cargo del Programa APPA, dispositivo orientado a apoyar y responder a las necesidades heterogéneas desde el ámbito académico y psicoeducativo, con el objetivo de facilitar la transición desde la Educación Media a la Educación Superior, impactando sobre los indicadores de permanencia y avance académico por medio de acciones extracurriculares y en colaboración con las carreras UV. Lo anterior, se desarrolla mediante las siguientes estrategias:

- a) Nivelación Académica: es brindada a través de las asignaturas sello de la UV (lengua materna, autorregulación, pensamiento lógico matemático e inglés), programas presentes en los primeros semestres académicos y cuyo principal objetivo es contribuir a la nivelación académica de los/as nuevos/as estudiantes de la UV.
- b) Acompañamiento académico: apoyo destinado al acompañamiento de estudiantes implementado a través de mentorías y tutorías, con el propósito de reforzar el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. Este acompañamiento se realiza a estudiantes de primer año y es liderado por mentores/as (estudiantes de curso superior), quienes son capacitados y acompañados por parte del Programa APPA.

Tabla 1. Indicadores progresión y logro.
Programa Propedéutico UV-UNESCO.

Variable	2017	2018	2019	2020
N establecimientos participantes	15	15	16	17
N estudiantes postulantes	82	75	83	113
N estudiantes seleccionados/as	60	60	60	60
N estudiantes matriculados en la UV	36	38	45	39
N estudiantes regulares (marzo, 2021)	28	30	32	31
% retención estudiantil ingreso PPUV	77,8%	78,9%	71,1%	79,5%
% avance curricular estudiantes ingreso PPUV	77,3%	84,4%	82,3%	91,5%

Fuente: elaboración propia (agosto, 2021).

- c) Acompañamiento psicoeducativo: apoyo destinado a los/as estudiantes que presentan necesidades para el fortalecimiento de su aprendizaje, habilidades cognitivas, regulación emocional, desarrollo de habilidades adaptativas y sociales, entre otras. Este acompañamiento se implementa mediante atención individual y grupal (consejerías educativas), acompañando a los/as estudiantes en aquellas áreas mayormente descendidas, todo ello en virtud de fortalecer su adaptación y permanencia en la UV.

5. Resultados

5.1. Indicadores progresión y logro Programa Propedéutico UV-UNESCO

Para un análisis representativo de las cohortes seleccionadas para el estudio, en la Tabla N°1 se presentan los resultados generales obtenidos.

Siguiendo lo expuesto en la Tabla N°1, se puede distinguir un aumento en el número de establecimientos participantes por año de implementación del PPUV, observando que esto ha promovido significativamente la posibilidad de estudiantes escolares por participar del proceso de postulación del programa.

Ahora bien, es posible apreciar que en los últimos cuatro años, se han recepcionado un total de 353 postulaciones, seleccionando a 240 estudiantes. De la totalidad de estudiantes seleccionados, 158 de estos han aprobado el programa para matricularse en la UV vía cupo especial, y para marzo del presente año, 121 de estos continúan sus estudios universitarios entre primer, segundo, tercer y cuarto año académico, equivalente al 76,6% de permanencia; sumado a lo anterior, de la totalidad de estudiantes efectivamente matriculados en la institución, 37 de estos han suspendido y/o postergado sus estudios, lo que equivale al 23,4% del total, siendo los principales detonantes de este abandono temáticas relacionadas con cambios

en sus preferencias académicas y reorientación de sus proyectos de vidas.

De esta manera, y considerando las cuatros cohortes presentadas, para marzo del presente año, 121 estudiantes se encuentran regulares en la institución, y son estos quienes han sido y son beneficiarios de las estrategias de seguimiento y acompañamiento focalizado que realiza el equipo profesional PPUV y que es fortalecido por el Programa APPA mediante las estrategias de nivelación académica, acompañamiento académico y psicoeducativo. Las estrategias anteriormente mencionadas, han promovido la permanencia efectiva de 121 estudiantes durante sus primeros años universitarios, lo que se traduce en un promedio del 76,8% de retención, contando con un avance curricular promedio del 83,9%.

5.2. Resultados encuesta estudiantes egresados desde PropedéuticoUV-UNESCO

5.2.1. Caracterización de estudiantes participantes

De los 121 estudiantes considerados en el estudio, un total de 84 de ellos contestaron al instrumento elaborado, es decir, el 69,4%. De acuerdo con ello, a continuación, se entregan las respuestas emanadas de dicha muestra. Del total de los participantes, el 69% se identifican con el género femenino, el 27,4% con el género masculino y un 3,6% responden identificarse con la opción "otro". El promedio de edad de los participantes es de 20,8 años. En tanto, y considerando las disciplinas y áreas establecidas por la OCDE, un 50% estudia carreras asociadas con las Ciencias Sociales, un 32,1% con las Ciencias Médicas y de Salud, un 8,3% con las Ciencias Naturales, un 6% con la Ingeniería y Tecnología, y un 3,6% con las Humanidades (CONICYT, 2019). Por otra parte, el 61,9% de los encuestados egresaron de un establecimiento de modalidad científico humanista, un 28,6% de un establecimiento técnico profesional y un 9,5% de uno artístico. En tanto, el 77,4% de los encuestados declara estar estudiando su carrera de primera preferencia, mientras que el 22,6% estudia su segunda preferencia. Respecto al financiamiento, un 90,5% señala estudiar con gratuidad, un 3,6% con beca, un 3,6% con crédito y 2,4% con financiamiento particular.

5.2.2. Acceso a la Educación Superior

Del total de participantes, el 100% de ellos señala haberse sentido acompañado por el equipo profesional PPUV durante su etapa formativa previo al ingreso a la educación superior. Por otro lado, un 94% de los encuestados señala que el apoyo proporcionado por el equipo profesional PPUV le permitió adquirir herramientas y estrategias para insertarse de mejor manera en sus respectivas carreras, mientras que un 6% declara lo contrario. Respecto a la calidad y pertinencia de los contenidos trabajados en el programa, un 72,6% califican estos con nota 7.0, un 22,6% con nota 6.0 y un 3,6% con nota 5.0. En tanto, un 86,9% de los encuestados califica la utilidad y eficiencia del PPUV como medio de acceso a la UV con nota 7.0, mientras que un 13,1% lo califica con nota 6.0. Es importante destacar, que los promedios de notas presentados fueron trabajados en escala de 1.0 al 7.0.

5.2.3. Permanencia en la Educación Superior

Del total de encuestados, el 90,5% de estos manifiesta haberse sentido apoyado por el Programa APPA en su inserción a la vida universitaria, mientras que el 9,5% declara lo contrario. Respecto a la experiencia como participante del Programa APPA, el 51,2% de los encuestados califica su experiencia con nota 7.0, un 25% con nota 6.0, un 17,9% con nota 5.0, un 3,6% con nota 4.0 y un 2,3% con nota 1.0. Por otro lado, un 52,4% de los encuestados, califica la utilidad y eficiencia del Programa APPA como medio de permanencia en

la UV con nota 7.0, un 25% con nota 6.0, un 15,5% con nota 5.0, un 4,8% con nota 4.0, y un 2,3% con nota 1.0. En tanto, el 96,4% de los encuestados declara que el beneficio asignado por el Estado de Chile para financiar sus estudios universitarios ha sido determinante en su permanencia en la UV, mientras que un 3,6% declara que el beneficio asignado no ha sido determinante en su permanencia. Es importante destacar, que los promedios de notas presentados fueron trabajados en escala de 1.0 al 7.0.

6. Conclusiones

Durante los últimos años, el Programa Propedéutico UV-UNESCO de la Universidad de Valparaíso ha evidenciado un creciente reconocimiento e interés por parte de establecimientos escolares de la región, lo que se materializa en el aumento de establecimientos educacionales participantes, del interés y motivación de estudiantes del sector público por continuar estudios superiores, lo que se observa en la totalidad de postulaciones efectivas.

Por otra parte, se evidencia que las estrategias de seguimiento desarrolladas por el programa, mientras los/as estudiantes lo van cursando y se encuentran en el último año de su etapa escolar, han permitido articular de manera efectiva el periodo de transición hacia la Educación Superior. Lo anterior, ha facilitado la inserción en sus respectivas carreras pues al reconocerse ya como estudiantes UV en esta etapa previa, genera mayor identidad y pertenencia con la institución, favoreciendo así la permanencia. En este sentido, podemos ver que estas estrategias evidencian una responsabilidad en cuanto al problema de la *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011).

Ahora bien, los resultados de la investigación dan cuenta de que los/as estudiantes que participaron del PPUV lograron integrar las herramientas adquiridas en su etapa previa a la vida universitaria en articulación con las estrategias adquiridas mediante el APPA durante sus primeros años en la UV. Si bien, se presenta la limitación de que no todos/as los/as estudiantes consultados respondieron la encuesta (69,4% tasa de respuesta).

Los resultados en los últimos años, tanto en términos de retención como de avance curricular de estudiantes pertenecientes a las cohortes anteriormente mencionadas, evidencian que los/as estudiantes que ingresaron vía PPUV han adquirido efectivamente las habilidades y competencias trabajadas en el programa, ya que en sus actuales etapas formativas en la Educación Superior, la adaptación, resiliencia, responsabilidad, trabajo en equipo e individual se mantiene en efecto de continuar sus estudios universitarios.

Con todo, se propone como proyección, profundizar en un plan de trabajo que permita ampliar la cobertura del PPUV a más estudiantes, en correspondencia con las áreas de conocimiento más demandadas y requeridas por los/as estudiantes que prefieren a la UV como su futura casa de estudio. Lo anterior, extendería la posibilidad de desarrollar estrategias de nivelación que le permitan insertarse de manera exitosa en la Educación Superior, avanzando en la disminución de brechas que generan y profundizan las desigualdades en la etapa terciaria de formación. Si bien es un espacio aún incipiente, creemos que las Universidades deben continuar explorando formas de ser espacios verdaderamente democráticos y que además de construir conocimiento, sean promotores de equidad, inclusión y justicia social.

- CONICYT (2019). Listado de disciplinas OCDE y áreas del conocimiento según el Manual de Frascati. 2021, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Sitio web: <https://www.conicyt.cl/pci/files/2015/07/Disciplinas-OCDE.pdf>
- Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Figueroa, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., Andaur, C., Quezada, S., & González, M. (2016). Programas propedéuticos: Equidad, Calidad e Inclusión a la Vida Universitaria. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/996>
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. octubre 2021, de FONDECYT Sitio web: https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Navarro_2017_Piensa-globalmente-act%C3%BAa-localmente_digital.pdf
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. Servicio de Información de Educación Superior, División de Educación Superior, Ministerio de Educación

PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS DE ESTABLECIMIENTOS PACE, SOBRE LOS DESAFÍOS EN EL TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN PANDEMIA

Marco Iraola
marco.iraola@usach.cl

Karla Moreno Matus

Gabriel Bosque

Tomás Ilabaca

Chile, Universidad de Santiago de Chile

Resumen

El presente trabajo indaga en las dificultades, logros y expectativas que los equipos directivos de establecimientos que participan del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), poseen sobre

el trabajo cotidiano en tiempos de pandemia respecto al tránsito hacia la educación superior de sus estudiantes. Conocer en voz de los equipos que lideran el trabajo en las escuelas que forman parte del programa PACE en tiempos de pandemia, permite reflexionar acerca de cómo seguir implementando este programa de acceso y acompañamiento en educación superior. Para indagar en estos aspectos, se realizó un cuestionario abierto a 21 equipos directivos de establecimientos adscritos al programa PACE en la Universidad de Santiago. Los resultados muestran que en general hay una percepción de un impacto en la cobertura curricular, mientras que las principales dificultades con las que han tenido que lidiar son la baja conectividad y desmotivación de los y las estudiantes. Respecto a los desafíos, avanzar en la capacitación de los profesores en el uso de herramientas digitales, y la priorización curricular con el propósito de que el impacto en los aprendizajes de los estudiantes sea menor.

Palabras Clave

Programa PACE, equipos directivos, acompañamiento a escuelas, desafíos en educación, pandemia.

1. Introducción

El programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), es una política pública del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), ejecutado por 29 Universidades del país, para dar cobertura a 97.000 estudiantes de educación media y educación superior de 581 establecimientos distribuidos a lo largo de todo Chile. El principal objetivo del PACE es posibilitar el acceso a la universidad de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos vulnerables, con destacada trayectoria escolar, históricamente sub representados en la educación terciaria. Esto implica desarrollar una serie de acciones de coordinación con los establecimientos escolares en convenio y el acompañamiento académico y socioeducativo a las y los estudiantes de III° y IV° medio en su tránsito desde la enseñanza secundaria a la superior, como lo ha venido ejecutando este programa en Chile.

En el caso de la Universidad de Santiago (USACH), el PACE se comenzó a implementar en el año 2014, correspondiente a una fase piloto junto a otras 4 universidades. De esta manera, a su vez se consolidaba una serie de programas internos que ya poseía la universidad en esta materia. Para el año 2016 ya se trabajaba con 23 establecimientos y se logró que 191 estudiantes quedaran habilitados para ingresar a la universidad. Ya para el año 2020, la USACH trabaja junto a 24 establecimientos y se logró habilitar a 361 estudiantes en el 2020, lo que muestra el avance e importancia del programa. La irrupción de la pandemia ha traído cambios y consecuencias en los establecimientos educacionales donde se trabaja con esta iniciativa. Las nuevas condiciones llevaron a transitar hacia sistemas de enseñanza virtual, los cuales dejaron -una vez más- en evidencia las desigualdades sociales que atraviesan al sistema educativo a nivel nacional (Quiroz Reyes, 2020; Salas et al., 2020). Este contexto supone un fuerte desafío para los establecimientos respecto al tránsito de los estudiantes hacia la educación superior.

Frente a este nuevo escenario, surge la necesidad de indagar cómo este contexto afecta o impacta en los programas orientados hacia generar mayores grados de inclusión en el tránsito hacia la educación superior en Chile. La presente ponencia, viene a relevar las percepciones que poseen directivos de establecimientos educacionales secundarios que participan en el programa PACE, sobre los desafíos que ha puesto la pandemia en el tránsito de sus estudiantes hacia la educación superior. Para dar cuenta de este objetivo, el análisis se basó en una entrevista semiestructurada que se aplicó a los equipos directivos de los establecimientos PACE a finales del primer semestre del año 2020, donde participaron un total de 21 establecimientos.

2. Contextualización

El 2020, producto de la pandemia provocada por el Covid-19, la sociedad a nivel global ha experimentado una crisis sin precedentes, lo que implicó que las principales actividades sociales y económicas se suspendieran por largos meses; y la educación no fue la excepción. A mayo de ese año, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020).

En Chile, la situación no fue una excepción; la pandemia ha logrado poner en evidencia y aumentar la brecha educativa y digital de las comunidades, así como de las desigualdades educativas del sistema escolar chileno. Según cifras del Mineduc, a las más de 186 mil personas en edad escolar desescolarizadas que había el año 2020, se sumaron 34.498 niñas, niños y adolescentes que no se matricularon en ningún establecimiento para el año 2021. Además, en un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2021), más del 85% de jóvenes de III° y IV° medio declararon que durante este período, la ausencia de clases presenciales afectó sus aprendizajes.

Si bien con el avance de la pandemia se comenzó paulatinamente a implementar dispositivos digitales para reemplazar la presencialidad (Montecinos et al., 2020), el acceso a estas se ha visto determinado por condicionantes socioeconómicos. Según la encuesta en línea "Expectativas educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia covid-19", realizada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (2020), mientras 8 de cada 10 estudiantes de escuelas privadas sin subvención tuvo clases online diariamente, sólo 3 de cada 10 niños y niñas de escuelas gratuitas accedió a clases en línea diariamente.

Dentro de estos múltiples impactos que la pandemia ha generado a nivel escolar, el tránsito hacia la educación superior aparece como otra de las dimensiones a tener en cuenta; mientras aumenta la desigualdad escolar, el acceso a la educación superior también se ve afectado. De la misma manera, no poder acceder a todos los contenidos curriculares poseen un impacto en el rendimiento posterior de los alumnos al momento de acceder a la educación terciaria (aumentando la posibilidad de deserción).

Frente a estos desafíos, el rol de la escuela es relevante, ya sea a través de los equipos directivos como de los profesores. Este rol no se observa sólo respecto a la transmisión de contenidos curriculares, sino que también en la generación de disposiciones en los y las estudiantes para que accedan y se mantengan en la educación superior (Hosster & Stage, 1992; Plank & Jordan, 2001). Más allá del contexto de pandemia, la evidencia muestra que la elección de la institución de educación superior que llevan a cabo los estudiantes se ve influenciada por un conjunto de factores, siendo algunos de estos el capital cultural de las familias (si cursaron o no estudios superiores, por ejemplo), políticas públicas que promuevan el acceso, o los grados de motivación de los estudiantes (Perna, 2006).

Junto al capital cultural familiar o las políticas públicas, los establecimientos juegan un papel relevante. Hosster y Stage (1992), en un estudio realizado en Estados Unidos, observaron que variables como la educación recibida, el currículum y la labor de docentes en la motivación de los estudiantes, aparecen con factores relevantes en la disposición de los estudiantes a buscar acceder a la educación superior. Plank y Jordan (2001), por su parte, señalan que los colegios juegan un rol fundamental en la orientación

e información de los estudiantes respecto a la oferta en educación superior. En Chile, uno de los trabajos que existe al respecto fue el realizado por González (2016). En esta investigación llevada a cabo en 4 colegios chilenos de distinto nivel socioeconómico (NSE), González observó que la cultura interna de los establecimientos es relevante a la hora de promover la educación superior en los estudiantes, existiendo diferencias en la motivación y promoción en el tránsito hacia la educación superior según NSE.

Si la cultura institucional es importante a la hora de generar disposiciones en los estudiantes para ingresar a la universidad, entonces el rol de los directores de escuela en generar dicha cultura también lo es (así como el de los profesores). Ejemplo de aquello es cuando se habla del liderazgo directivo, el cual es fundamental para el desarrollo óptimo de la experiencia educativa (Flessa et al., 2018; Horn y Marfán, 2010; Jara et al., 2019).

En consecuencia, al ser el rol de los equipos directivos relevante en el aprendizaje y en generar una cultura institucional de “ir a la universidad”, es decir, generar disposiciones a que los estudiantes busquen asistir a la educación superior, surge la necesidad de indagar cómo los equipos directivos de establecimientos que forman parte del programa PACE, han enfrentado el contexto de pandemia que ha atravesado al país en los últimos dos años, y si hay un impacto en las expectativas en estos equipos que pueda influir en el trabajo sobre el tránsito hacia la educación superior.

3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas auto reportadas por los equipos directivos de los 21 establecimientos. Los resultados se agruparon en tres dimensiones. Por una parte, (a) las dificultades y primeras medidas adoptadas; (b) la percepción de avance por parte de los directores de los establecimientos; y finalmente, (c) las expectativas respecto al tránsito de sus estudiantes hacia la educación superior en período de pandemia.

a. *Dificultades y respuestas: de la desmotivación y problemas en la cobertura curricular al apoyo y garantizar el acceso*

Consistentemente con lo que se observa a nivel nacional, los equipos directivos de los 21 establecimientos PACE experimentaron problemas de conectividad por parte de las familias de sus estudiantes. Además, las familias de estos colegios sufrieron los problemas sociales derivados de la pandemia (pérdida de empleo, falta de recursos económicos, hacinamiento, etc.).

Otra de las principales dificultades identificadas por los equipos directivos tiene relación con la desmotivación de los y las estudiantes. Prácticamente la totalidad de ellos percibe que los y las estudiantes están desmotivados, ya sea por la falta de conectividad o por la nueva modalidad de clases (virtual o “en-línea”).

Conjuntamente, la adopción de las nuevas tecnologías como instrumentos para realizar los cursos y clases, significó un desafío, tanto para los profesores como para los equipos directivos, quienes no se encontraban habituados a estas nuevas formas de trabajar.

Los equipos directivos también han identificado problemas relativos a una dimensión curricular. Las adaptaciones pedagógicas y didácticas que han tenido que implementar producto de realizar clases

virtuales, sumado a las limitaciones a raíz de la conectividad de los estudiantes, ha obligado a gran parte de las escuelas a reducir o realizar priorizaciones curriculares. Un aspecto relevado por algunos directores respecto a esta dificultad, tiene relación con el “estallido social” de octubre del 2019¹; en tres de los 21 casos los equipos directivos señalaron que los problemas de cobertura curricular en sus colegios se comenzaron a dar posterior a dicho acontecimiento político social del país. En consecuencia, tanto el estallido social como después la pandemia, han afectado el cumplimiento de los planes curriculares. Frente a este complejo escenario, un primer elemento que mencionaron gran parte los equipos directivos de los 21 establecimientos encuestados, fue la ayuda y asistencia hacia las familias que forman parte de sus comunidades educativas: distribución de cajas de alimentos, útiles escolares y guías de trabajo o ayuda para la conexión a plataformas virtuales fueron parte de las primeras acciones que las escuelas implementaron al término de la presencialidad.

Otras acciones que se implementaron desde el PACE de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), fue acompañar a los docentes y orientadores de los establecimientos en convenio con talleres de herramientas para el acompañamiento psicosocial en contexto de pandemia, así como el desarrollo de herramientas digitales para las clases virtuales, las que fueron muy bien acogidas por las comunidades educativas que participaron de estas instancias; por otra parte, desde el programa se continuaron implementando acciones de acompañamiento académico y de exploración vocacional de estudiantes, utilizando medio digitales para el trabajo y potenciando el uso de redes sociales (Youtube, Facebook o Instagram), con el fin de apoyar su tránsito hacia la educación superior.

b. *Percepción de avance en los equipos directivos*

Posterior a los primeros meses de adaptación, la gestión de la pandemia y particularmente respecto al apoyo a las familias y alumnos, es vista de forma positiva por parte de los equipos directivos. La ayuda distribuida (coordinada tanto internamente como en conjunto con el Ministerio de Educación) se percibió como fundamental respecto a poder garantizar el acceso y conectividad de sus estudiantes. Sin embargo, se evidenció poca alusión a un acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Tan solo dos colegios hicieron mención a su preocupación por la salud socioemocional de sus estudiantes, dando cuenta de una poca importancia a esta área.

La segunda dimensión que agrupó una mayor cantidad de respuestas, respecto a los avances, fue la cobertura curricular de estudiantes de tercer y cuarto medio. En este aspecto, los equipos educativos, tendieron a identificar un avance bajo o medio en cobertura curricular (10 de 21 directores, como se observa en la tabla nº1). No se constatan diferencias en las percepciones de los directores entre los dos niveles (3º y 4º medio).

¹ El denominado “estallido social” del 2019 es la irrupción de fuertes movilizaciones sociales en protestas contra la desigualdad, abusos de las elites y contra el modelo económico. Este proceso estuvo marcado por un inicio violento que significó que durante algunas semanas las actividades escolares se vieran afectadas.

Tabla 1. Percepciones sobre el avance en la cobertura en 3° y 4° medio.

Nivel de avance	3° medio	4° medio
Bajo	15	15
Medio	82	75
Alto	60	60
Desconoce	36	38
No responde	36	38

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los directivos que perciben un avance “alto” en la cobertura curricular, son los mismos en los dos niveles. En estos casos, los equipos señalaron la importancia de la coordinación rápida, la priorización de contenidos y la ventaja de realizar clases virtuales previo a la pandemia (principalmente producto del estallido social).

Otro de los aspectos relevantes que surgen en esta dimensión tiene que ver con las diferencias en la percepción sobre el avance, cuando consideran el tipo de educación que imparten (científico- humanista o Técnico profesional). En esta dimensión, los equipos directivos perciben un mayor avance en el sector humanista, mientras que en el sector técnico-profesional la mayor parte de los casos aluden a poco avance y abandono. Esto puede encontrar sus causas en la dificultad de llevar a cabo la formación técnico-profesional de manera virtual.

c. Expectativas de futuro: concentración hegemónica de lo curricular

Las dificultades que señalaron experimentar los establecimientos, determinan en gran medida los desafíos y expectativas que se trazan los directores de escuela. En 15 respuestas de directivos, se alude a la necesidad de seguir priorizando en los contenidos curriculares, y también a los distintos niveles de aprendizaje que han logrado los y las estudiantes.

El segundo desafío para el año 2021, señalado por los directivos, alude a la necesidad de mejorar el uso de herramientas digitales. Para ello, capacitaciones y aprendizajes del uso de estas aparecen como sugerencias o formas de mejoramiento. De esta manera, a juicio de los directivos, se pueden mejorar las estrategias pedagógicas y didácticas, así como la comunicación y conectividad con la comunidad.

Al igual que en la sección anterior, se evidencia poco énfasis en el trabajo de acompañamiento socioemocional con los y las estudiantes. Tan solo 4 directivos aludieron a la necesidad de trabajar en el acompañamiento emocional (tan solo uno mencionó la importancia de abordar los miedos de los estudiantes al momento de la vuelta a clases presenciales). Sin embargo, es importante tener en consideración que la entrevista con las y los directivos se realizó a sólo unos pocos meses de iniciado el confinamiento producto de la pandemia.

Un aspecto que representa una limitación del estudio respecto a las expectativas, fue que no se realizó la pregunta acerca de cuáles son las medidas que los equipos directivos estaban implementado para cumplir dichas expectativas que tenían.

4. Discusión final

La articulación entre la educación media y la educación superior es una de las principales dimensiones de trabajo al interior del PACE. Mediante esta se busca que el tránsito hacia la educación superior sea lo más natural y menos fuerte para los estudiantes provenientes de sectores vulnerables. Conjuntamente, los logros del programa PACE han ido cambiando y consolidando las expectativas en los estudiantes respecto a la posibilidad de ingreso a la educación superior. En ese sentido, mediante las diferentes actividades que comprende el programa PACE para lograr la articulación entre los dos niveles, así como los cambios en las expectativas que han tenido lugar al interior de las comunidades educativas, este programa ha logrado ir asentando una cultura institucional en los establecimientos escolares respecto a generar la disposición de “ir a la universidad”. Sin embargo, frente a un contexto de pandemia, surge la inquietud si esta ha tenido un impacto en dicha cultura institucional.

A partir de un cuestionario a equipos directivos de los 21 establecimientos que trabajan con la universidad USACH, se buscó observar si se han generado cambios a nivel de expectativas en estos equipos. Las respuestas auto-reportadas muestran que la pandemia ha tenido un fuerte impacto en el trabajo que los colegios llevan a cabo para que sus estudiantes accedan a la educación superior (problemas de conectividad, motivación, cobertura curricular, etc.). Las distintas dimensiones donde los equipos directivos observan el impacto de la pandemia, han permitido generar el trabajo y expectativas. Paralelamente, se constata una subvaloración de la dimensión socioemocional de los y las estudiantes, lo que podría explicarse por la imposibilidad de prever la dimensión del problema, toda vez que la entrevista fue realizada al iniciar el segundo semestre del primer año de confinamiento y porque tradicionalmente ha sido un aspecto sub-valorado frente a los resultados académicos.

Si bien la pandemia tensionó las dinámicas ya sentadas para incentivar a los estudiantes a acceder a la educación superior, lo que se evidencia a través de las respuestas de los equipos directivos, es la manera en cómo estos establecimientos buscaron, dentro de otros objetivos, mantener una gestión que permita a los y las estudiantes mantengan la disposición de continuar su trayectoria hacia la educación superior. En ese sentido, los distintos tópicos identificados en este trabajo permiten orientar las estrategias de apoyo a estos establecimientos con el objetivo que la articulación entre la educación media y la educación superior se logre de la mejor manera, evitando así, posibles problemas que puedan experimentar los estudiantes una vez que ellos y ellas lleguen a la educación superior.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021. Retrieved Junio, 1 from https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/ PresentacionDIA_26mayo.pdf
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- González, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 171–189.

- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American educational research journal*, 29(2), 425-451.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116>
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press.
- Mineduc. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile.
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Weinstein, J. (2020). La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19. [https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados- encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19](https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19)
- Perna, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. In J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XXI, pp. 99-157). Springer.
- Plank, S., & Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38(4), 947-979.
- Ponce, T., Bellei, C. & Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia Covid-19. *Resultados encuesta Centro de Investigación Avanzada en Educación*.
- Reyes, C. Q. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Salas, G., Santander, P., Precht Gandarillas, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica*.
- UNESCO-CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

EXPERIENCIA DEL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC'S) COMO ESTRATEGIA PARA APRENDER CIENCIAS EN PANDEMIA

Kellyn Rivas Vallecillo
krivas@ucm.cl

Sebastián Maya Miranda

Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP)
Chile, Universidad Católica del Maule

Resumen

Investigaciones indican que el aprendizaje mediante el uso de multimedia facilita la comprensión de contenidos complejos y contribuye al aprendizaje profundo de estos, potenciando las habilidades del pensamiento científico (HPC). Existe un apoyo empírico a la efectividad del uso de softwares para el aprendizaje de los contenidos.

La Escuela de Preparación a la Educación Superior (EPES) del Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Católica del Maule de Chile (PACE UCM) imparte de manera virtual a estudiantes de 31 establecimientos de la Región del Maule adscritos al programa, el taller de 3 sesiones "Herramientas para

aprender ciencias". Varios de los estudiantes que participan en EPES presentan un escaso acceso a internet (sector rural principalmente) y, además una parte importante de ellos estudian en establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional, por esta razón, reciben una formación sin cursos específicos de ciencias naturales en sus últimos años de formación. Por esto, contemplamos en estas sesiones el uso de herramientas digitales apropiadas para estudiantes con difícil acceso a internet (gratuitas y que no requieran descarga ni instalación) y temáticas científicas introductorias para la educación superior. Los resultados obtenidos mediante una encuesta de opinión indican que los talleres centrados en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) fueron; cómodos ya que las aplicaciones facilitaron la comunicación (anonimato), útiles por el conocimiento de nuevas herramientas y permitieron adquirir de mejor manera los conocimientos debido a la claridad de los contenidos. Es imperante que los espacios virtuales a futuro contemplen el uso de TIC's acorde al contexto de conectividad del estudiante como canales de comunicación interactivos (Mentimeter) u otras aplicaciones de bajo consumo para facilitar el aprendizaje de ciencias, además del uso de multimedia actualizada sobre los fenómenos observados en ciencias y su importancia. Así creando espacios virtuales novedosos para el perfil del estudiante de educación media actual.

Palabras claves

Alfabetización científica, Aplicaciones webs, Ciencias naturales, EMTP, Entornos virtuales.

1. Introducción

En Chile la transición de la educación media a educación superior sigue siendo una dificultad para los estudiantes que desean continuar estudios superiores (Treviño et al., 2016), principalmente porque existe la preocupación por parte de los estudiantes y sus familias en lo que involucra el "éxito académico" como la aprobación de cursos de educación superior y la consiguiente permanencia académica para obtener el título de la carrera que el estudiante ha elegido (Herrera et al., 2011). Este panorama se vuelve una preocupación y problema para el estudiante, más aún cuando éste proviene de contextos socioeconómicos vulnerables en los que sienten carencias en cuanto a los contenidos académicos necesarios para acceder y permanecer en la educación superior sin dificultades (Treviño et al., 2016). En el estudio de Pino-Vera et al. (2018) se señala que la permanencia de los estudiantes en la universidad ha adquirido en los últimos años una gran importancia, no solo por las consecuencias positivas directas para el estudiante, sino que también para sus familias e instituciones de educación superior de la que forma parte. Los autores sugieren un trabajo integro entre alumno y la institución junto a sus profesores para potenciar los aprendizajes y, por ende, mejorar el desempeño desarrollando así un "sentido de pertenencia" (entre estudiante y universidad) por lo que los espacios de acceso a la educación superior, tanto presenciales como virtuales, deben regir bajo este sentido para resultados fructíferos (Meeuwisse & Born, 2010).

El uso de herramientas ha sido clave para la evolución humana (Engels, 1895). El aprendizaje significativo es un proceso constructivo, por lo que el uso de herramientas (TIC's) contribuye este proceso integrador de nuevos conocimientos (Viejo et al., 2013) y su uso en ciencias, como también en otros ámbitos, en ambientes virtuales ha demostrado ser exitoso y recibido de buena manera por los participantes de cursos, seguimientos y tutorías en Latinoamérica. (véase Salgado García 2015, Bustamante González & Osorio Vargas, 2018, Zárata Montalvo 2020, Monroy Vasquez & Moreno 2020).

Los estudiantes que cursan cuarto año medio en la Región del Maule carecen de intervenciones en

ciencias naturales, muchas veces fundamentales para enfrentar el primer año universitario. Esto se debe a que la una parte importante de los establecimientos en el país (39%), incluidos los 31 con los que trabaja el Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Católica del Maule (PACE UCM) son de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), por lo que no tienen cursos específicos de ciencias naturales en su formación de tercero y cuarto año medio, con excepción de la reciente integración al curriculum del Plan Común de Formación General de la asignatura de Ciencias para la Ciudadanía (2020), la cual busca suplir esta carencia mencionada. Es por lo anterior que los estudiantes cuando ingresan a la educación superior y se enfrentan a cursos del área científica manifiestan tener una carencia de los conocimientos necesarios para afrontar los primeros cursos referidos a ésta, además esto se ve reflejado en sus resultados académicos en desventaja frente a los obtenidos en una formación de Educación Media Científico-Humanista (EMCH) en mediciones de calificaciones como el NEM (Notas de Enseñanza Media) y resultados en la Prueba de Transición (PdT) (véase Farías & Carrasco 2012 y López Cárdenas et al., 2018).

Desde el año 2020 la virtualidad pasó a ser nuestra aula debido a la pandemia (Covid-19) que aún nos azota, lo que nos ha permitido innovar en los espacios académicos, siendo las TIC's nuestro mejor aliado en lo que a enseñanza respecta (López García et al., 2007; Mayer, 2003). Por otro lado, la última encuesta de la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2017) dejó en evidencia la importante diferencia entre conectividad entre la zona urbana y rural de diferentes regiones del país y que en estas últimas mayoritariamente sólo cuentan con conexión a Internet a través del teléfono o deben turnarse el único computador que hay en el hogar. Es por ello, y por lo expuesto en párrafos anteriores que este año la Escuela de Preparación a la Educación Superior (EPES) del PACE UCM, tuvo como objetivo diseñar e implementar talleres que entreguen herramientas digitales, como aplicaciones webs de fácil acceso y también reforzar conceptos-metodologías utilizadas en el trabajo científico, herramientas necesarias para enfrentar el trabajo universitario, aplicando el pensamiento científico como un eje transversal en las actividades del taller. El uso de la tecnología, como vídeos y herramientas digitales permite lograr que los estudiantes estén activos durante su aprendizaje (Le & Pinkwart, 2015). Gutiérrez Vargas (2002) sugiere que es importante ensayar diversos métodos experimentales de trabajo que contemplen formas específicas de la metodología científica y el potenciamiento de habilidades científicas; explorar sistemáticamente una gama de posibilidades para así considerar en próximos EPES.

Los estudiantes que participan de EPES lo realizan de manera voluntaria, ya que estas son actividades que se encuentran fuera del horario escolar de los y las estudiantes de los distintos establecimientos adscritos al PACE UCM, tanto de la ciudad de Talca, Curicó, Linares y las localidades rurales cercanas en la Región del Maule, por lo que la conectividad es un factor importante para considerar dentro de la planificación, debido a que sectores como Pelarco, Penco, Vichuquén, Retiro, Empedrado entre otros, en ocasiones carecen de una buena conectividad. Estudios indican que los y las estudiantes se sienten con mayor motivación por aprender, cuando el docente hace uso de TIC's para el desarrollo de los contenidos en clase (Hamari et al., 2014. Amores Valencia & De Casas Moreno, 2019. Malchenko et al., 2021), es por ello que se utilizaron distintas herramientas digitales como parte de una estrategia innovadora y efectiva (Neira Rosales 2021) para el desarrollo del taller, el cual fue impartido mediante la plataforma unificada de comunicación Microsoft Teams.

2.1. Taller EPES

El taller “Herramientas para aprender ciencias” consta de tres sesiones enfocadas en que los y las estudiantes participes de EPES 2021 desarrollen y apliquen habilidades de pensamiento científico (HPC), que les permitan fortalecer su aprendizaje sobre ciencias naturales e introducirse al trabajo universitario. El desarrollo de estas habilidades podría traducirse en un mejor de rendimiento académico en la educación superior (Bermejo et al., 2014). El desarrollo de estas sesiones y sus tópicos a tratar se muestran en la Fig. 1.

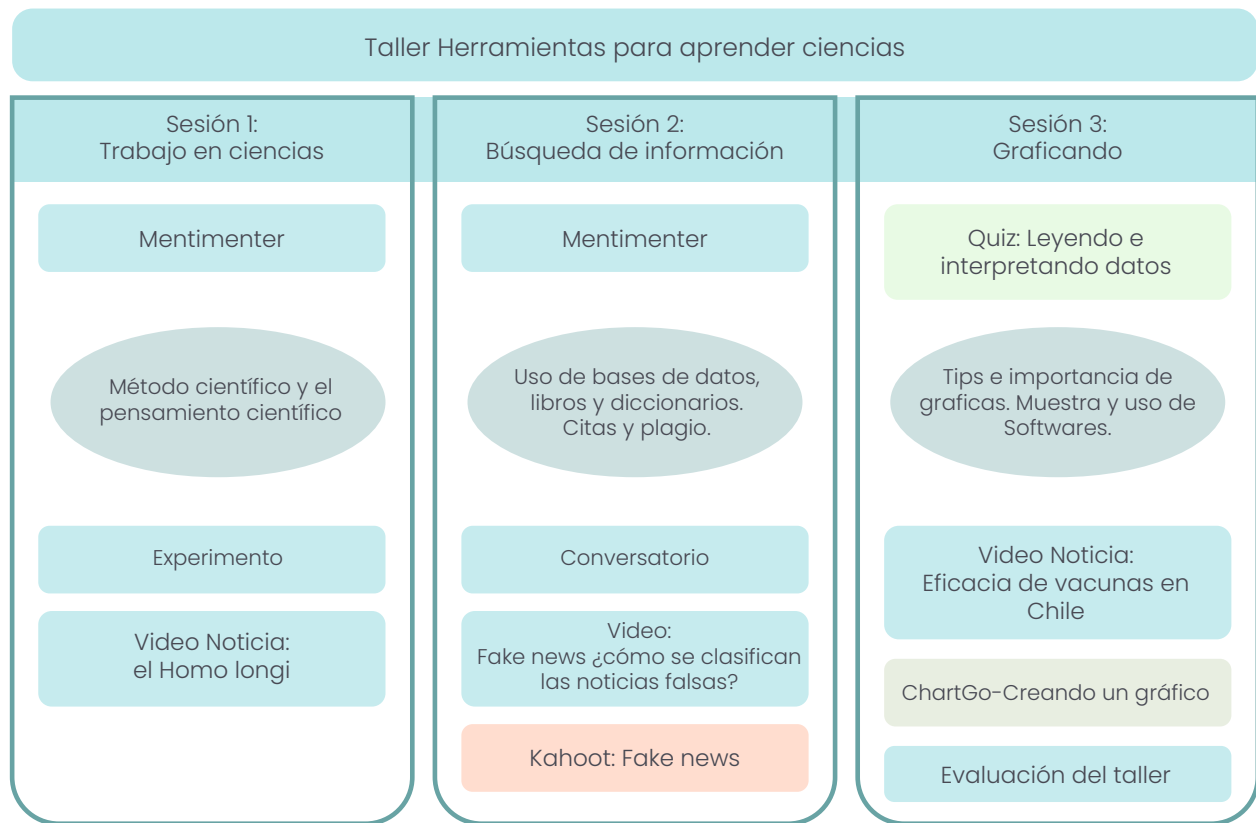


Figura 1. Distribución de actividades por sesiones de taller “herramientas para aprender ciencias” en EPES 2021.

En la sesión 1 “Trabajo en ciencias” se desarrollan actividades experimentales y de HPC para el fortalecimiento del pensamiento científico, se comienza utilizando la aplicación Mentimeter (Tabla 1.), que permite a los estudiantes responder a las preguntas de forma anónima por lo que los y las estudiantes tienden a sentirse más cómodos (Wood, 2020), la primera pregunta fue “¿Qué tan cercanos se sienten con la ciencia?”, luego se explica el método científico y se realiza un experimento sencillo (“sustancias o materiales hidrofóbicos en casa”) para registrar las observaciones y razonamientos de los estudiantes también a través de la plataforma señalada. Luego se explica que es el pensamiento científico y como este nos ha llevado a grandes descubrimientos, dando paso a la actividad de observar una noticia actual (“Ciencia hoy: Descubrimiento del *Homo longi*”) en donde los estudiantes razonan con la pregunta “¿Cómo creen que se explica ese descubrimiento?”, “¿Qué harían ellos para llegar a las conclusiones que

mencionan con el descubrimiento?” por último, reflexionar “¿Qué habrán hecho los investigadores detrás de esta investigación?”.

La sesión 2 “Búsqueda de información”, se comienza preguntando mediante la aplicación Mentimeter “A la hora de realizar un trabajo escolar ¿Dónde buscas información?” y “¿Cómo sabes que la información elegida es cierta?”. Posterior al análisis de respuesta se ve un video explicativo sobre “Fake News” para reforzar la importancia del trabajo científico. Siguiendo con el tema de la sesión, se explica como trabajar la información de libros y de bases de datos para realizar trabajo académico en educación superior junto a la relevancia del manejo de información. Con la finalidad de conectar los contenidos vistos con la sesión anterior se presentan dos casos problemas donde los estudiantes deben proponer la mejor forma de realizar un trabajo de investigación. Para finalizar la sesión se observa un video complementario, “¿Cómo clasifican las noticias falsas en Ciencia?”, para luego evaluar la temática abordada a través de la aplicación web Kahoot, una plataforma de aprendizaje basada en juegos con resultados positivos en el aprendizaje (Wang & Tahil, 2020). En la evaluación se observan y analizan noticias (reales y falsas).

Finalmente, en la sesión 3 “Graficando” comienza con los estudiantes analizando y respondiendo preguntas sobre distintos gráficos. Posterior a compartir algunos consejos necesarios para leer datos se les realiza una muestra y demostración de Microsoft Excel y de la aplicación web ChartGo, esta última para crear gráficos. Luego de la ejemplificación se les enseña un vídeo de una noticia actual (“Porcentaje de eficiencia de las distintas vacunas contra el COVID-19”), donde deben reconocer los datos y armar un gráfico en ChartGo que muestre los resultados entregados en el video.

2.2. Herramientas digitales utilizadas

Las herramientas utilizadas en este taller fueron Aplicaciones webs (Tabla 1), es decir, aplicaciones que no requieren instalación ni un sistema operativo móvil en particular debido a la escasa conexión de algunos estudiantes mencionado previamente y que además posean planes de uso gratuitos.

Tabla 1. Aplicaciones webs utilizada en los talleres.

Aplicación y URL	Descripción
Mentimeter - https://www.mentimeter.com	Aplicación web para realizar presentaciones con interacciones en tiempo real, como preguntas y respuestas de forma anónima.
Kahoot! - https://www.mentimeter.com	Aplicación de aprendizaje basada en juegos. Sus juegos de aprendizaje, llamados “Kahoots”, son cuestionarios de opción múltiple generados por el usuario a los que se puede acceder a través de un navegador web o de la aplicación móvil Kahoot.
ChartGo - https://www.chartgo.com	Aplicación web para crear gráficas (2D y 3D) lineales, de pastel, histogramas, entre otros.

2.3. Cuestionario de opinión

Al finalizar la tercera sesión se aplicó un cuestionario de opinión el cual fue tomado en un plazo de dos semanas a los y las estudiantes participantes del taller mediante un Formulario de Google, para recoger información acerca del uso de TIC's como parte de la estrategia de aprendizaje durante el desarrollo del taller. El cuestionario tiene las siguientes preguntas: 1. ¿En cuantos talleres participaste? (Pregunta de alternativas) 2. ¿Cuál es el taller que MÁS te gustó? (Pregunta de alternativas) y 3. ¿Qué es lo que más destaca de los talleres? (Pregunta abierta).

3. Resultados y discusión

En este taller asistieron alrededor de 40 estudiantes (promedio por sesión). Las respuestas obtenidas en el cuestionario de opinión fueron clasificadas por la alternativa elegida tanto la pregunta 1 y 2. En el caso de las respuestas a la pregunta 3 del cuestionario se clasificaron los mensajes en 4 etiquetas, las cuales resumen la idea declarada por el o la estudiante; Claridad, Útil, Novedoso y No responde/Otros (véase Tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de respuestas para pregunta ¿Qué es lo que más destaca de los talleres?

Etiqueta	
Claridad	Estudiante responde que el contenido entregado fue recepcionado de manera positiva, mencionando contenido entendible y/o desempeño positivo del profesor/a.
Útil	Estudiante responde que conoció y/o aprendió a utilizar una nueva herramienta.
Novedoso	Estudiantes destacan las metodologías y/o las herramientas utilizadas en los talleres.
No responde / Otros	Estudiante no responde o responde un comentario no relacionado a lo anterior mencionado.

El taller de herramientas para aprender ciencias obtuvo una buena recepción por lo estudiantes (Fig. 2). La primera pregunta del cuestionario indica que el total de 30 estudiantes que respondieron el cuestionario de opinión 57% de ellos asistieron (17) a las 3 sesiones del taller, 37% (11) a 2 sesiones y solo el 6% (2) asistieron sólo a una de estas sesiones.

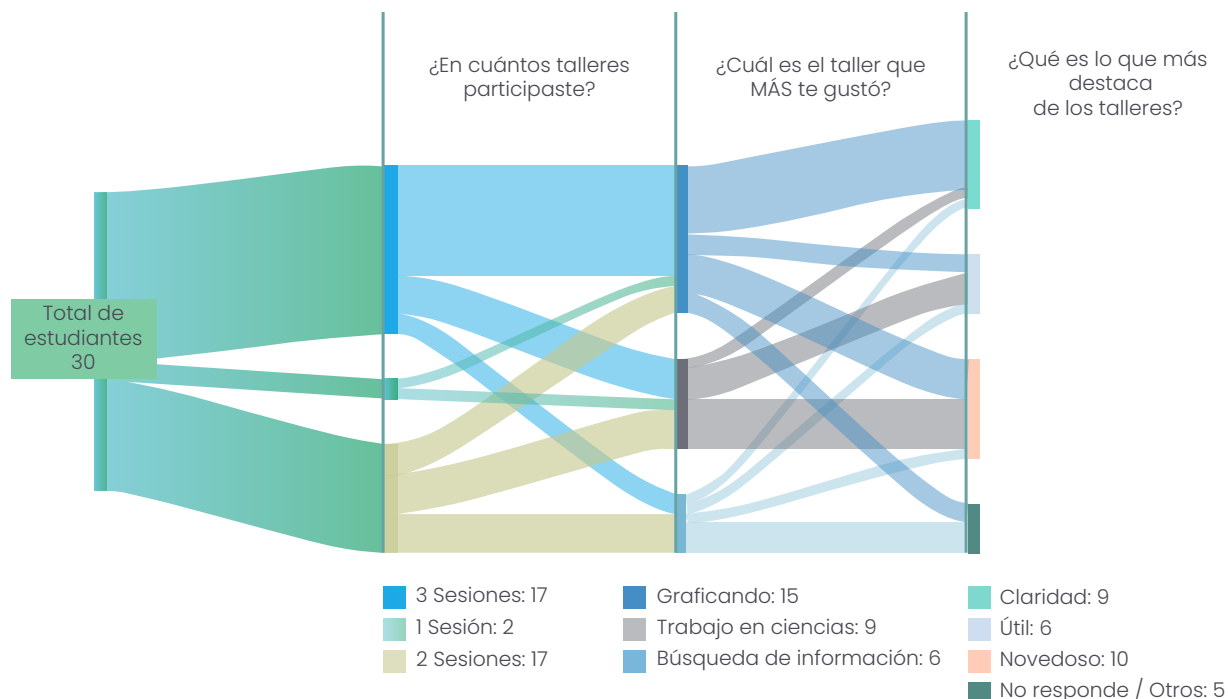


Figura 2. Diagrama de flujo evaluación del taller "Herramientas para aprender ciencias". La anchura de las líneas se muestra proporcional a la cantidad de estudiantes.

La pregunta 2 del cuestionario indicó que hubo un 50% de favoritismo con la sesión 3: "Graficando", sesión que además presentó la mayoría de los votos de estudiantes que asistieron a todas las sesiones del taller (11 de 17). Con estos resultados obtenidos, podemos decir que el uso de TIC's resultaron motivante para los estudiantes que participan de EPES 2021. De los 30 que respondieron el cuestionario, 25 consideran que el taller con el uso de TIC's como estrategia de aprendizaje fue entretenido, interactivo, útil, novedoso y/o claro, según la pregunta 3. Esta pregunta obtuvo comentarios similares y clasificados bajo etiquetas para su análisis como "permitió aprender más de la ciencia", "las actividades me parecieron súper entretenidas", "la forma de ocupar diversas plataformas, para el uso respectivo en la universidad e incluso en las clases", "que son dinámicos" y "lo diferentes que eran los experimentos y sus resultados". También las respuestas obtenidas recomiendan el uso de videos explicativos, indican que se fomentó la participación de sus compañeros y que en futuras instancias se podría separar los talleres por área de interés. En cuanto a las respuestas sobre la temática del taller, de los 29 estudiantes que respondieron el Kahoot sobre Fake News (sesión 2) se obtuvo que dos tercios respondieron correctamente (6 a 7 alternativas correctas de 9 preguntas). En la actividad de comprensión y confección de gráficos (sesión 3), los estudiantes no presentaron dificultades en recolectar los datos y organizarlos en histogramas mediante el uso de la aplicación web.

4. Conclusiones

El uso de las TIC's favoreció la participación y motivación de los estudiantes en las distintas sesiones del taller "Herramientas para aprender ciencias", sin embargo hay que tener en cuenta dos aspectos importantes al momento de utilizar las TIC's como principal estrategia de enseñanza-aprendizaje, primero, el nivel de experticia digital que tienen los estudiantes y segundo el acceso a dispositivos electrónicos que cuentan con internet y las capacidades para ingresar a las distintas plataformas utilizada. Siendo la segunda en gran parte importante debido a que según un estudio del Centro de Encuestas y Estudios

Longitudinales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) el porcentaje de estudiantes que se encuentran dentro del sector más pobre de la población (primer quintil de nivel socioeconómico) que cuentan con computador es el 44,4% y solo el 60,6% dispone de internet para conectarse a clases virtuales, mientras que en el sector más rico de la población este porcentaje aumenta, siendo el 84,3% de los estudiantes quienes pueden acceder a internet conectándose a clases virtuales por videoconferencia (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2020).

En base a lo anterior, nuestro artículo demuestra que la estrategia fue efectiva, mediante una encuesta de opinión, porque se utilizó aplicaciones de bajo consumo de internet y que no requieren instalarlas en un computador o celular para hacer uso de ellas, facilitando su acceso a cada uno de los estudiantes que participaron de EPES. Es importante que cuando se realicen este tipo de actividades virtuales se consideren herramientas de fácil acceso y gratuitas, considerando el contexto socioeconómico donde estas se ejecuten. En estudios posteriores es importante realizar un seguimiento de los y las estudiantes participantes de actividades similares al taller "Herramientas para aprender ciencias" para corroborar si existe un impacto positivo en el denominado éxito académico mediante el uso eficiente de TIC's en escenarios virtuales. Como programa realizamos apoyo y seguimiento a los estudiantes que ingresan vía cupo PACE a la Universidad (en nuestro caso a la UCM), por lo que en los próximos años se podrá tener información de cómo este taller ayudó a su inserción en la vida académica durante el primer año de estudios en educación superior, uno de los años más importantes en cuanto a la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios (SIES, 2014.).

Agradecimientos

Los autores agradecen al Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP) de la UCM, a los y las estudiantes que participaron en este taller, de los establecimientos educacionales; Liceo Manuel Montt de San Javier, Escuela Agrícola San José de Duao, Liceo Técnico Amelia Courbis, Escuela Agrícola Marta Martínez Cruz de Yervas Buenas, Instituto Politécnico Ireneo Badilla Fuentes, Liceo Arturo Alessandri Palma de Romeral y Liceo Bicentenario Instituto Comercial de Linares, Liceo Bicentenario Polivalente de Rauco, Liceo Bicentenario Sagrada Familia, Liceo de Pelarco, Liceo de Teno, Liceo Politécnico de Curicó, Escuela Agrícola Superior y Liceo Polivalente de Molina, Liceo Polivalente Enrique Mac Iver de Santa Olga, Liceo San Ignacio de Empedrado, y a todos los participantes y colaboradores de EPES 2021.

Bibliografía

- Amores Valencia, A. J., & De Casas Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G., & Sainz, M. (2014). Pensamiento científico- creativo y rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 64-72. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.24>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2020). Clases a distancia: sólo el 29% de alumnos de bajos recursos accedió con su propio computador. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado a partir de <https://www.bcn.cl/delibera/pagina?tipo=1&id=clases-a-distancia-solo-el-29-de-alumnos-de-bajos-recursos-accedio-con-su-propio-computador.html>

- Bustamante González, L., & Osorio Vargas, M. (2018). Tutoría Virtual: Orientación Para La Transición Y Desarrollo De Habilidades Para Aprender Y Estudiar En La Universidad. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2046>
- Engels, F. (1896). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. *Die Neue Zeit*, 2 (44). Recuperado a partir de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>
- Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la educación*, (36), 87- 121. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100003>
- Gutiérrez Vargas, M. E. (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. *Anales de Documentación*, 5, 197-212. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2151>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Hawaii International Conference on System Sciences*. 3025- 3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Herrera, R., González, E., Poblete, A., & Carrasco, S. (2011). Transición entre Educación Media y Universidad. Marco de referencia y experiencias internacionales. Centro Interuniversitario De Desarrollo. 51-59. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2011/03/el-proceso-de-transicion-entre-educacion-media-y-superior-experiencias-univertitarias.pdf>
- Le, N. T. & Pinkwart, N. (2015). Evaluation of a question generation approach using semantic web for supporting argumentation. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s41039-015-0003-3>
- López Cárdenas, I., Mella Luna, J., & Cáceres Valenzuela, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 271-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- López García, M., Gabriel, J., & Ortega, M. (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 562-576. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470918>
- Malchenko, S. L., Tsarynnyk, M. S., Poliarenko, V. S., Berezovska-Savchuk, N. A., & Liu, S. (2021). Mobile technologies providing educational activity during classes. *Journal of Physics. Conference Series*. 1946(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012010>
- Mayer, R. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional Design Methods across Different Media. *Learning and Instruction*. 13. 125-139. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00016-6)
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>

- Monroy Vásquez, J. O. M. V., & Moreno, P. A. (2020). Taller de herramientas tecnológicas para ambientes virtuales de aprendizaje THT para AVA. Congresos CLABES, 1063-1072. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2698>
- Neira Rosales, D.M. (2021). Ambientes digitales de aprendizaje y su contribución en el desarrollo del pensamiento científico. La Libertad. UPSE, Matriz. Instituto de PostGrado. Recuperado a partir de <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6148>
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., & Muñoz-Reyes, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*. 24-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.276>
- Salado García, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.2117.4561>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. (2017). Novena Encuesta Acceso y Usos de Internet. SUBTEL 2017, Gobierno de Chile. Recuperado a partir de https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf
- SIES. (2014). Panorama de la educación superior en Chile. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado a partir de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1957/mono-706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Treviño, E., Scheele, J., Gelber, D., Meyer, A., Claro, J. P., Thieme, C., González, S., & Salazar, F. (2016). Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo. Biblioteca Nacional Gobierno. Recuperado a partir de <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/311/INFORME%20FINAL%20TRANSICIONES%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Católica del Maule. (2021). Conjunto de datos 2021. Centro de apoyo al aprendizaje. Talca: UCM .
- Viejo, C. M., Cabezas, I. L., & Martínez, M. D. J. I. (2013). Las redes de académicas en la docencia universitaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 6(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0002.03>
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). "The effect of using Kahoot! for learning – A literature review". *Computers & Education*. Elsevier. 149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Wood A. (2020). Utilizing technology-enhanced learning in geography: testing student response systems in large lectures, *Journal of Geography in Higher Education*, 44:1, 160- 170, <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1697653>
- Zárate Montalvo, G. (2020). Acompañamiento virtual en un sistema de tutoría presencial. Congresos CLABES, 644-649. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2745>

UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN APOYO A LA PERMANENCIA ESCOLAR

Gloria Olvera Coronilla
gloriaolvera@unam.mx

Sara Cruz Velasco
saracruz.unam@gmail.com

México, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Un factor que contribuye a la permanencia escolar es la certeza vocacional. Un ámbito de intervención de la Orientación Educativa es el terreno vocacional, el cual consiste en dotar de elementos al sujeto de la elección para el análisis del contexto individual y social y de las opciones educativas para la toma de decisiones respecto de la elección de carrera.

La experiencia que aquí se comparte se desarrolló durante la pandemia con la finalidad de no suspender los apoyos que requieren los estudiantes del bachillerato para pasar a los estudios de licenciatura. Se describe un taller en línea como intervención educativa para la elección de carrera, concebido como un espacio virtual que se desarrolló con criterios pedagógicos y tecnológicos, para contribuir en la construcción de proyectos personales para jóvenes que están por transitar a estudios de licenciatura, es decir, acompañar a este sector de la población que va a concluir sus estudios de bachillerato y participen de reflexiones, con información veraz y oportuna para evitar en lo posible una mala elección

que genere frustración y derive en el abandono escolar. Se describen las sesiones que se han planeado para dar a los participantes elementos de certeza vocacional, que tienen como hilo conductor, conocer los factores que están presentes en la elección de carrera.

Se destaca la tarea de los profesionales de la orientación, para acompañar a jóvenes ante un futuro incierto que se ha agravado en el actual escenario de la contingencia sanitaria, en donde se puede correr el riesgo a sentirse motivados solo por aspectos económicos, lejos de un proceso de construcción que contempla una serie de pasos que les permita reflexionar sobre la variedad de factores que están presentes en la elección de carrera y apoyarles para ampliar la mirada hacia un proyecto de vida.

Se describen los resultados cualitativos y cuantitativos, estos últimos con la aplicación de un cuestionario pre y post que da cuenta de los cambios ocurridos por la intervención educativa de un taller en línea de orientación vocacional. Se han aplicado seis talleres desde agosto del 2020, hasta abril del año en curso, en ellos han participado 322 estudiantes de las dos modalidades del bachillerato la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados permiten dar cuenta de que involucrarse en un proceso de elección permite a los jóvenes hacer reflexiones que les aporte una satisfacción vocacional para ser menos vulnerables en el momento de la transición y contribuya en la permanencia escolar en el nivel superior.

Descriptorios o Palabras clave

Toma de decisiones, Orientación Vocacional, Elección de carrera.

1. Introducción

La crisis mundial de salud generada en la segunda década del Siglo XXI no solo aceleró los avances tecnológicos, sino modificó la forma de vivir y de trabajar de la población, así como nuevas formas de relacionarse. Una medida necesaria para contener los contagios fue el cierre de las escuelas en todos los niveles educativos, lo cual implicó la cancelación de las actividades académicas presenciales. Aquí se comparte una experiencia que se desarrolló de manera emergente para atender necesidades de orientación educativa dirigida a jóvenes de pregrado (bachillerato), que están por ingresar a los estudios universitarios.

El momento de la elección de carrera es complejo, implica un proceso de información y reflexión sobre diversos factores que están presentes en la historia personal, social y escolar de los estudiantes, después de este paso, un gran sector de ellos enfrenta el reto de la permanencia escolar, ya que no todos pueden hacer la trayectoria ideal que dicta la dinámica educativa oficial, aunado a que si la elección de carrera no les satisface estarán en riesgo de abandonarla. Por lo anterior, generar acciones desde la Orientación Educativa (OE) que contribuyan a la integración y adaptación al nuevo escenario escolar (nuevas relaciones con pares y profesores, formas de enseñanza y aprendizaje, certeza vocacional), que favorezcan la permanencia en los estudios, y atender de manera preventiva situaciones que puedan poner en riesgo de frustración y abandono escolar. Al respecto, estudios realizados por Blanco y Rangel (2000), Goldenhersch, H., Coria, A., & Saino, M. (2011), quienes investigaron las diversas etapas por las que atraviesa el proceso de abandono escolar, refieren que el primer año escolar está identificado como el principal predictor del desempeño futuro, ligado, a otras variables y es precisamente tarea de la OE, particularmente de la Orientación Vocacional, apoyar a los estudiantes en ese proceso de elección de una carrera, así como acompañarles durante su proceso formativo en la institución.

En este tenor, la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–, aborda desde la OE las líneas de intervención: Escolar, Psicosocial y Personal, así como Vocacional y Profesional (Celis, 2001). En esta última, la Orientación Vocacional (OV) se apoya en el análisis de intereses, aptitudes y opciones educativas y factores de contexto para tomar decisiones sobre la elección de área de conocimiento, de asignaturas y de carrera. En este ámbito se inserta un taller en línea que se desarrolló para continuar con la práctica orientadora durante la pandemia y dar un espacio a la actividad que se lleva cada año, ya que la pandemia no detuvo el proceso administrativo de elección de carrera.

La práctica como profesionales de la orientación y el contacto permanente con estudiantes, ha sido tradicionalmente presencial; para atender el desafío de ofrecer OV a distancia se planteó una serie de preguntas y retos: ¿Cómo se puede retomar esa experiencia adquirida de los talleres presenciales para ahora abordar de manera virtual este proceso? ¿Cómo se puede apoyar a los jóvenes para la elección de su profesión en un escenario de incertidumbre? ¿Cómo se les puede acompañar en su decisión de una forma atractiva para que ellos participen activamente?, este reto ha sido enorme porque se sumó a la demanda cada vez más creciente de estudiantes que solicitaban apoyo para la toma de decisiones de esta institución, porque se integraron también estudiantes de instituciones públicas y privadas de la zona metropolitana y de algunos estados del interior del país.

Este taller provocó replantear esquemas de trabajo, lejos de las oficinas y salas en donde se atendían a estudiantes en modalidad individual o grupal. El primer desafío asumido fue reconocer la necesidad de aprender sobre el uso diverso de recursos tecnológicos que ofrecían algunas plataformas. Se partió de la idea que el trabajo a distancia es distinto al presencial pero la interacción es igual de importante y con base en ello, se buscaron herramientas diversas, pero de fácil acceso, necesarias o suficientes para un entorno virtual desigual que viven los estudiantes que enfrentan problemas de conexión por una señal deficiente de internet por la región en donde viven o falta de equipo de cómputo, para algunos su único modo de acceder es a través de su teléfono celular, que implica un gasto el uso de datos, además, por no disponer de un lugar adecuado para sus actividades escolares. Derivado de lo anterior, se generaron materiales para el taller a distancia: testimonios a través de videos, planificación, actividades interactivas en pequeños grupos, elaboración de preguntas generadoras de análisis y reflexión. Destaca reconocer que los recursos y herramientas, son elementos importantes en el diseño del taller, se puso al centro que fueran de fácil acceso para los participantes. El mayor reto fue recurrir a medios tecnológicos, considerados potencialmente educativos y claves para trabajar la OV a distancia, acompañado de instrumentación didáctica que favoreciera la interactividad y la toma de decisiones vocacionales (Guàrdia, 2020).

2. Desarrollo

La UNAM actualmente cuenta con una amplia oferta educativa de 131 carreras y ofrece una diversidad de programas y servicios, en donde uno de los principales es el de Orientación Educativa, en donde se recibe la atención en diversas áreas que demandan los estudiantes. Es un apoyo dirigido a la población del bachillerato para que elijan carrera, y para los de licenciatura que presentan dudas vocacionales.

La OE es un proceso que dirige todas sus acciones y fines para brindar herramientas intelectuales que permitan conocer, aprender y construir formas de vida satisfactorias, a partir de potencialidades psicológicas y socioeconómicas, constituyéndose un proceso de vinculación entre el desarrollo armónico integral de los sujetos y el entorno poblacional y universal (Celis, 2002). El momento de la elección de

carrera está presente en la vida de los jóvenes y la viven como una elección de alto impacto porque es a lo que se “dedicarán el resto de su vida”. En este marco la OV es un recurso importante en la formación de los jóvenes, se imparte desde niveles educativos previos al bachillerato y es precisamente en este nivel, que está en puerta ya la toma de decisiones, lo cual provoca que en muchos casos la realicen de forma urgente, con información insuficiente, que deriva en una errónea elección, que en muchos casos tiene como resultado la reprobación, el rezago escolar y en caso extremo, el abandono de los estudios. El bachillerato de la UNAM tiene matriculados por plantel, en promedio, alrededor de 12,000 estudiantes y para brindarles orientación educativa, cada escuela cuenta de 4 a 5 orientadores educativos por turno y a veces por plantel, por lo que sus actividades son de carácter masivo, en menor medida grupal y menos posible, de forma individual por la masificación que caracteriza a esta institución.

Se define a la OV como un proceso en el que interactúan factores de tipo personal, familiar, social, económico e histórico; en donde el alumno va construyendo su elección, por tanto, es un trabajo personal, subjetivo, y en ocasiones de ensayos y errores (Cruz y Olvera, 2020). Así, tanto para estudiantes como para profesionales de orientación, abordar la elección de una profesión es una tarea compleja, sobre todo al tomar en cuenta el escenario incierto que se está viviendo para alcanzar el “éxito” laboral y la satisfacción personal, aunado a la etapa adolescente que caracteriza un periodo de transición, adaptación y ajuste, en una edad cronológica que implica grandes cambios, siendo uno de ellos la elección de carrera. En este proceso de decisión, el joven se reconstruye para alcanzar su orientación, así, la identidad ocupacional se va construyendo en interacción con otros, es decir, la elección no es independiente y aislada, sino resultado de una integración de identidades diversas (familia, comunidad, valores, cultura, entre otros) que ayudarán a una elección madura y ajustada (Bohoslavsky, 1984, Muñoz Riveroll, 2013). Por lo anterior, se asume que la tarea de OV es retribuir al orientado el derecho a qué hacer y acompañarle en la construcción de un proyecto, concebido como un recorrido inacabado, y ofrecer dispositivos de sostén, reconociendo su particularidad, no para ser conducido sino para ser acompañado (Rascovan 2016). Bajo esta perspectiva teórica y para apoyar la elección de carrera en tiempos de pandemia, se diseñó el taller “*Atando cabos para mi elección de carrera*”, dirigido a estudiantes del bachillerato, en él se ofrece un espacio virtual para que los participantes reflexionen, se cuestionen y decidan sobre diversos factores asociados a dicha elección. El taller ese sustenta en un modelo pedagógico constructivista, se ofrece una mediación pedagógica a través de la práctica orientadora y se acompaña para reconocer el cúmulo de factores presentes en el contexto de elección, por lo que en cada sesión se ofrecen variedad de acciones que conducen a los estudiantes a reflexionar el contexto de su situación y sean constructores de su propio proyecto profesional. La interacción virtual se genera en un ambiente de aprendizaje con diversas perspectivas de la realidad y ellos comparten junto con sus pares, sus propias experiencias, visiones, opiniones, creencias, mitos, y de esta manera, abren la posibilidad de reflexión grupal e individual, este es el proceso en el que las autoras los involucran con diversas actividades, para que ellos construyan su propia perspectiva. En congruencia con los anterior, se incluyeron elementos de la investigación-acción, enmarcado en la importancia de la reflexión y transformación continua de la práctica orientadora, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado. Se consideró que la investigación-acción es un método potenciador que recoge datos relacionados con la situación, planeación y aplicación de acciones renovadoras, en busca de un saber-hacer más acorde con la realidad de la escuela y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. (Restrepo, 2004). Desde esta perspectiva se recrea permanentemente en ciclos sucesivos la aplicación de cada taller y alcanzar una práctica reconstruida de la tarea orientadora. Para el diseño del taller, las autoras se basaron en una metodología tecnopedagógica, modelo inspirado en Lourdes Guàrdia (2020), las fases son:

Análisis: considera las características del grupo meta y el contexto. **Planificación:** previsión de reuniones, recursos, tecnologías y cronograma, con diseño de 23 actividades síncronas y asíncronas. **Diseño:** elaboración de Cartas Descriptivas por sesión con actividades (entre tres y cinco por sesión) y metas a alcanzar, evaluación y recursos de las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC–. **Creación:** actividades de aprendizaje y evaluación. **Gestión:** solicitud de aula virtual en UNAM, selección de videos. **Docencia:** Facilitación y acompañamiento del proceso de OV. **Evaluación:** cada sesión y del proceso con recursos cualitativos y cuantitativos para la mejora. La idea del taller a distancia es lograr interacciones entre los participantes, por ello, se pasó por un proceso de documentación y capacitación para el uso pedagógico de tecnologías digitales y aprovecharlas en contenidos y dinámicas; esta metodología de diseño permitió que a través de criterios pedagógicos y tecnológicos el joven reflexionara desde la primera hasta la última sesión del taller sobre su propia decisión profesional. Cabe mencionar que se realizó una aplicación piloto a estudiantes de bachillerato, uno de licenciatura con dudas vocacionales y una profesora, dicho piloteo dio pauta para cambiar y corregir contenidos, seleccionar otros materiales tecnológicos y manejar los tiempos de cada sesión.

El taller tiene una duración de 15 horas, 9 de actividades síncronas y 4 de trabajo independiente, distribuidas en 6 sesiones virtuales a través de la plataforma Zoom, con una duración promedio de 1:30 horas cada una. El taller se promueve a través de una página electrónica y el proceso inicia con el registro en línea, ahí mismo se solicitan datos de contacto del alumno y una exposición con los motivos por los que se inscribe al taller, destacando que la mayoría manifiesta la falta de información y de certeza vocacional. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Motivos por los que los alumnos se inscriben al taller.

MOTIVOS POR LOS QUE TE INSCRIBES A ESTE TALLER	
Tener mayor claridad y despejar dudas	Conocer el campo laboral de la carrera que elegí
Conocer mis habilidades y aptitudes	Saber si elegí la carrera
Conocer herramientas para elegir mejor	Contar con una opción si no me dan la primera
Analizar y reflexionar conmigo y saber qué me apasiona	Tengo dudas sobre la carrera que estoy cursando
Descubrir qué carrera quiero estudiar	Asesoría para cambiarme de carrera
No me quiero equivocar, ni perder años para buscar un cambio	Conocer la oferta educativa de la UNAM

Con relación a las sesiones, cada una está diseñada con objetivos particulares, actividades específicas y recursos a utilizar. En ellas se abordan los siguientes temas: Los factores asociados a la elección de carrera; La influencia familiar en la elección vocacional: acompañamiento o presión.

¿Ser o estudiar? Mis intereses y la oferta educativa; Conocer la oferta educativa institucional y su normatividad; y Escenario del primer año en licenciatura. En cada sesión se llevan a cabo actividades individuales e intercambio con pares y se les motiva a lo largo del taller a que ellos sean participantes activos de su elección.

La evaluación del Taller se realiza en forma cualitativa y cuantitativa, cada una de ellas permite conocer el proceso que lleva el grupo y el sujeto. La primera es posible en sesiones síncronas y asíncronas, a través del análisis de actividades que generan respuestas inmediatas, y a través de las actividades individuales (evaluadas en cada sesión), las cuales están especialmente diseñadas para que el estudiante las trabaje en casa. Para la segunda evaluación (cuantitativa), es importante aclarar que inicialmente estaba concebida únicamente como instrumento de diagnóstico, así se aplicó en los primeros dos talleres, sin embargo, a partir del tercero se usa como un recurso pre y post. La decisión se tomó al analizar los resultados del instrumento y se consideró que este recurso podía dar información del impacto de la intervención educativa, así, los datos pre y post presentados aquí, son a partir de la tercera aplicación del taller. El cuestionario contiene preguntas de exploración vocacional: intereses y aptitudes, detectar presión familiar, contar con información, temores y expectativas ante la elección de carrera.

3. Resultados

A continuación, se concentran las respuestas del cuestionario, el cual contiene las mismas preguntas y se aplica en dos momentos: el Pre en la primera sesión y el Post al concluir la intervención educativa del taller. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Respuestas Pre y Post.

PREGUNTA	SI%		NO%	
	PRE	POST	PRE	POST
1. Me encuentro con mucha confusión, no cuento aún con alguna elección que me satisfaga	59	22	41	78
	SI% PRE	SI% POST	NO% PRE	TAL VEZ% POST
2. La carrera universitaria que quiero, se relaciona con algo realmente me apasiona	37	65	7	4
3. Te sientes presionado para elegir debido a las opiniones de los demás	43	15	39	66
	SI% PRE	SI% POST	NO% PRE	NO% POST
4. Te falta de información ante la Elección Carrera	75	16	25	84
5. Los dos TEMORES que mejor te describen ante la Elección de Carrera	% DE RESPUESTAS PRE POST			
Equivocarme en la Elección	86		66	
Que no me apoyen mis padres	14		6	
No contar con recursos para gastos de la carrera	22		19	
No ser buen estudiante	60		44	
Ninguna de las anteriores	1		21	
6. Selecciona dos EXPECTATIVAS que mejor te describen ante la Elección de Carrera	% DE RESPUESTAS PRE POST			
Trabajar en lo que me guste	88		88	
Alcanzar una seguridad económica	69		9	
Ser útil en la sociedad	27		3	
Estudiar un posgrado	10		-	
Ninguna de las anteriores	-		-	

Fuente: Elaboración propia.

Los cambios se expresan claramente en el proceso de información y análisis de los factores asociados a la elección de carrera al contrastarlos con la oferta educativa; así, la confusión manifestada disminuye significativamente, ya que al final los estudiantes expresan mayor confianza para tomar una decisión vocacional en una carrera que les apasione. Esto también se expresa en la valoración que hicieron sobre la presión que sienten, que disminuye al tener más elementos de lo que implica la elección como una construcción personal. Con relación a contar con información institucional de la oferta educativa, la normatividad y su trayectoria escolar, se involucran activamente y se observa cómo al final reportan contar con información suficiente para tomar una decisión.

El segundo bloque de preguntas refiere los temores que sienten los estudiantes ante la elección de carrera, aquí deben elegir dos de cinco opciones de respuestas, lamentablemente dada la inexperiencia de las autoras en la construcción electrónica del instrumento, no lograron acotar bien las respuestas, en algunos casos refirieron una, en otros tres. Sin embargo, son muy interesantes sus resultados, los temores más expresados son: *equivocarse en la elección* y *no ser buen estudiante*, mismos que disminuyen al finalizar el taller. En este bloque también se exploran las expectativas ante la elección de carrera: la de mayor frecuencia es *trabajar en lo que les guste*, misma que tuvo el mismo porcentaje antes y después del taller (88%); la siguiente expectativa *alcanzar una seguridad económica*, la eligen antes del taller (69%), en post disminuye significativamente, y se hace presente la expectativa de *ser útil a la sociedad*. Esto quizá es resultado del análisis de la importancia de las profesiones en la sociedad que se lleva a cabo durante el taller. La comparación de resultados da elementos para valorar positivamente la intervención educativa que se hace a través del taller en línea, y se confirma que se alcanza el propósito de dotar de elementos de información, reflexión y autoconocimiento a los participantes, para contar con elementos que ayuden a decidir sobre su carrera y coadyuve esta acción en la permanencia escolar.

Las autoras coinciden con las ideas de Bohoslavsky y Muñoz, sobre la identidad ocupacional que se construye y es resultado de una integración de factores y en el taller se abordan componentes internos y externos al estudiante, que representa la oportunidad de acompañarlo para que construya su proyecto personal; las orientadoras también son un importante dispositivo de sostén, así lo expresan en las sesiones cuando se les solicita que con una palabra indiquen cómo se sienten, las expresiones más recurrentes son: feliz, confiado(a), con esperanza, motivado(a), reflexivo(a).

4. Conclusiones

Los resultados dan cuenta de la importancia de involucrarse en un proceso de elección, permite a los jóvenes hacer reflexiones que les aporte satisfacción en su decisión vocacional para ser menos vulnerables en el momento de la transición y contribuir en la disminución del abandono escolar por dudas vocacionales en el nivel superior.

El taller posibilita el trabajo de reflexión para tomar decisiones informadas, los cuestionarios pre y post arrojan resultados que dan evidencia de ello: disminuye la confusión y la presión ante la elección, se sienten más informados para elegir una carrera que les apasione y disminuya la presión familiar. Por lo anterior, se puede afirmar que se mitiga la inseguridad cuando saben que no son los únicos con esa problemática y que la interacción con otros permite tener presente lo que ellos no han considerado para su elección. De manera especial, se destaca lo expresado por voz de los propios estudiantes: ser escuchados, tener confianza en sí mismos y tener esperanza en el futuro. Se alcanza el objetivo de que los participantes sean constructores de su propio proyecto profesional, y la virtualidad ha permitido

promover la interacción en un ambiente de aprendizaje, en el que los jóvenes comparten experiencias, visiones, opiniones, creencias, mitos, en un espacio de reflexión grupal e individual y en palabras de Rascován (2016), los orientados no son conducidos, sino acompañados.

Es importante considerar para futuros estudios, hacer seguimiento de esta intervención para conocer el impacto de los recursos que ofreció el taller en los estudiantes que están cursando la licenciatura, dado que los resultados se limitan a la población del pregrado y al momento de su participación en las actividades del taller.

Bibliografía

- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Blanco, J. y J. Rangel. (2000). La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta para el análisis alternativo al índice de eficiencia. México. *Revista de la Educación Superior*,
- Celis, E (2001). Modelo de Orientación Educativa en el contexto de la formación integral. En Memoria AMPO 4to. Congreso Nacional de Orientación Educativa. México. UNAM.
- Cruz, S. y Olvera, G. (2020). Propuesta y elaboración de un taller en línea sobre elección de carrera. Ponencia en el Coloquio "Logros y desafíos actuales de la Orientación Educativa". México. Memoria DGOAE UNAM.
- Goldenhersch, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: una forma de abordaje desde la universidad pública. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/846>
- Guàrdia, L. (2020). Diseño de cursos online. En: Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. Editorial UOC (Universidad Abierta de Cataluña). http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf [consulta: 7 de enero de 2020]
- Mazzucchi, C. y Panvini, C (2020). *Curso Virtual Orientación Vocacional: Herramientas para el aula*. Argentina. Universidad Tecnológica Nacional.
- Muñoz, B. (2013). Apuntes y pincelazos sobre la práctica de la orientación educativa curricular en México durante los siglos XVIII y la magra modernidad de los siglos XIX y XX. México. En *Revista REMO*.
- Pérez, M. J: Talavera, Ch. R. y Ramos, V. A. (2013). Análisis del Abandono, del Proceso de Elección y del Cambio de Carrera en Estudiantes Universitarios. Universidad Autónoma de Baja California-MÉXICO. CLABES file:///D:/SaraCruz/Downloads/881- Texto%20del%20art%C3%ADculo-1594-1-10-20161021.pdf [consulta: 5 agosto de 2021]
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN FORMATO VIRTUAL: DESAFÍOS Y PROYECCIONES

Gonzalo Barría Contreras
garturobc@gmail.com
Chile, Colegio Santa María de la Cordillera

Denisse Salazar Campos
dsalazarc@gmail.com
Chile, Colegio Particular Ozanam

Diego Theza Aldea
diegotheza@gmail.com
Chile, Colegio Particular Ozanam

Resumen

La virtualidad en el sistema educativo escolar era un elemento que aparecía a inicios de siglo como una novedad y una innovación, pero que hoy es una herramienta indispensable para los centros educativos; así entonces, los establecimientos de educación escolar tuvieron que hacer grandes esfuerzos para mover un sistema académico físico a uno virtual: aulas de clases, acompañamientos, seguimientos y entrevistas. Pero esto fue solo la primera parte, ya que cuando las aulas de clases y las evaluaciones estuvieron en formato virtual, surgió la siguiente necesidad: el acompañamiento en el área de la orientación vocacional.

Los estudiantes siguieron egresando de la Educación Media (EM), las universidades siguieron matriculando y aceptando estudiantes de primer año, pero las instituciones no estaban haciendo los acompañamientos y seguimientos necesarios; haciendo imperante la implementación de sistemas virtuales de acompañamiento vocacional para los estudiantes que estaban en tránsito al egreso de la educación escolar.

El Colegio Santa María de la Cordillera (CSMC) y el Colegio Particular Ozanam (CPO) son dos ejemplos de los establecimientos de educación escolar que implementaron acompañamiento virtual en el plano vocacional, permitiendo seguir con los procesos vocacionales pero ajustado a las nuevas necesidades y a un formato totalmente virtual. Estos programas de orientación fueron adaptados a la realidad de cada establecimiento educativo, e implementados según los requerimientos de las fundaciones sostenedoras de ambos colegios.

Dentro de las actividades realizadas, podemos encontrar el nexo con instituciones de educación superior, la realización de charlas y la utilización de las plataformas de los colegios para el acompañamiento individual; además, se utilizó la vinculación con las familias como nexo para el seguimiento de los estudiantes.

El formato virtual tiene una serie de ventajas, desafíos y proyecciones; y a pasos a que los colegios puedan actualizar sus planes de acompañamientos, mejorar la integración con el plano académico, e incluso considerar la implementación de sistemas de alerta temprano, tanto en lo vocacional como en lo socioeducativo.

Descriptor o Palabras Clave

Orientación Vocacional, Acompañamiento, Ventajas de la Virtualidad.

1. Introducción

La virtualidad se instaló como la forma de funcionamiento de los Establecimientos Educativos (EE), considerando que “los espacios virtuales de aprendizaje favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla; la virtualidad expone a los participantes a situaciones más amplias y flexibles que los obligan no solo a recolectar contenido sino a procesarlo y buscarle una utilidad práctica” (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2015). Sumado a la virtualidad de los procesos educativos, muchos EE trabajan con *estudiantes no tradicionales* (quienes presentan dificultades adicionales a las presentadas por el sistema virtual, p.e. estudiantes que son primera generación, estudiantes que provienen de los hogares de más bajos recursos de la sociedad, o estudiantes migrantes; entre otros factores [Fernández *et. al.*, 2018]), lo que hace mucho más difícil el acompañamiento a estudiantes para el camino de *qué hacer luego de egresar de la Educación Escolar* (Barría y Salazar, 2019), en donde muchos estudiantes tienen como objetivo la Educación Superior (ES).

Además, podemos ver que estudios sobre prácticas para reducir el abandono en la ES ubican a la tecnología como instrumento de mediación vital para redireccionar y enfocar el actual proceso educativo (Bustamante y Osorio, 2018); así entonces, se hace vital el acompañamiento vocacional de los estudiantes, sobre todo dirigiendo los esfuerzos de los EE al acompañamiento virtual, de tal forma de adecuarse a los últimos cambios y avances curriculares y continuar con el apoyo vocacional, independiente de la modalidad del ciclo académico de los EE.

Bajo esta lógica es que los EE que se presentan acá adoptaron una modalidad virtual de acompañamiento para sus estudiantes, teniendo en cuenta los diversos planes de orientación vocacional y las diversas necesidades del estudiantado, junto con las diversas solicitudes de las fundaciones sostenedores de ambos EE.

2. Contextualización de las instituciones educativas

Las instituciones educativas que dan cuenta de una virtualidad de sus procesos educativos son las siguientes: Colegio Santa María de la Cordillera y Colegio Particular Ozanam.

2.1. Colegio Santa María de la Cordillera

El CSMC es un colegio particular subvencionado (es decir, recibe subvención estatal, pero es de administración privada) que se ubica en la comuna de Puente Alto, en Santiago de Chile. Es administrado por la Fundación Chaminade, que es una fundación religiosa de inspiración marianista, la que pone su sello educativo en cada centro educacional.

Este colegio ofrece educación mixta en todos los niveles, con una educación Científico-Humanista y una matrícula de 1200 estudiantes. El índice de vulnerabilidad de Educación Básica es de un 67% y en Educación Media un 74% (JUNAEB, 2021); además, el establecimiento recibe financiamiento de la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP) y del Programa de Integración Escolar (PIE), los que buscan mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas podrían afectar su rendimiento escolar.

2.2. Colegio Particular Ozanam

El CPO es un establecimiento educacional particular subvencionado (funcionado de la misma forma que el CSMC) que se ubica en la comuna de Santiago Centro, en Santiago de Chile. Es administrado por la Fundación San Vicente de Paul, que es una fundación laica con más de 160 años de presencia en nuestro país en educación y residencias de adultos mayores. Su sello es transmitir el carisma vicentino que su fundador, Federico Ozanam, realizó en 1833.

Desde su inicio con trece estudiantes en el año 1998, en la actualidad ha crecido enormemente con más de 900 estudiantes y reconocido en el tradicional Barrio Yungay. El índice de vulnerabilidad de Educación Básica es de un 77% y en Educación Media un 81% (JUNAEB, 2021); además, el establecimiento recibe financiamiento de la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP), que buscan mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas podrían afectar su rendimiento escolar.

3. Sobre la Orientación Vocacional en formato presencial

La orientación vocacional en formato presencial iba dirigida al acompañamiento de estudiantes y a la realización de charlas por parte del EE; además de la realización de actividades con instituciones externas al establecimiento.

Las actividades realizadas se pueden enumerar de la siguiente forma:

- **Acompañamiento Individual:** el acompañamiento individual se realizaba mediante entrevistas personales, en donde los encargados del acompañamiento (orientadores vocacionales o encargados de ciclo) realizaban un encuentro inicial para indagar en necesidades vocacionales, y poder dar seguimiento y solución a las necesidades levantadas.
- **Realización de Ferias:** las ferias eran instancias en donde las instituciones de ES asistían al establecimiento para presentar la oferta académica y las opciones de ingreso a estudiantes de último año.
- **Realización de Conversatorios:** los conversatorios se realizaban en horario vespertino para incorporar tanto a los estudiantes como a las familias, para trabajar temáticas como el ingreso a la ES y su financiamiento; junto con resolver las distintas dudas que tenían las familias.
- **Realización de Charlas:** las charlas se realizaban en horario de clase, y se trataban temáticas similares a la de los conversatorios; pero con eje en la atención de estudiantes y en responder sus dudas. Las charlas estaban orientadas a estudiantes de los dos últimos años del ciclo escolar.
- **Realización de Test Vocacionales:** los test vocacionales que se realizaban eran mediante el trabajo con instituciones externas, quienes facilitaban la plataforma para la realización del test y la visualización de los resultados; mientras que el establecimiento se preocupaba de informar los resultados y el análisis de estos.

4. Sobre la Orientación Vocacional en formato virtual

El principal eje de la orientación vocacional en formato virtual fue realizar el mismo tipo de acompañamiento a los estudiantes, pero ajustando las actividades para el cambio de formato. Tanto el CSMC como el CPO ocuparon plataformas virtuales para continuar con el acompañamiento a los estudiantes durante la virtualidad. Si bien el formato virtual no es accesible para la totalidad del estudiantado, entregar acompañamiento en el área vocacional es una misión fundamental para ambos establecimientos.

Las actividades realizadas se pueden enumerar de la siguiente forma:

- **Realización de Ferias:** las ferias con instituciones de ES se realizaron en forma virtual, con las respectivas plataformas que utilizaron los establecimientos. Las ES realizaban ferias virtuales, en donde daban a conocer su oferta académica y requisitos de ingreso a los estudiantes de último año de la educación escolar.
- **Realización de Conversatorios y Charlas:** la realización de encuentros con familias y con estudiantes se siguió realizando durante el período virtual, pero utilizando las plataformas que ambos establecimientos tenían a disposición para el acompañamiento al estudiantado.
- **Realización de Test Vocacionales:** los test vocacionales se realizaron de una forma similar al formato presencial, ya que se siguieron utilizando las plataformas habilitadas por las ES para la rendición de los test vocacionales; mientras que los establecimientos se preocuparon de utilizar sus propias plataformas para realizar la retroalimentación de los comentarios hacia los estudiantes.

5. Ventajas de la implementación del sistema de acompañamiento virtual

Tanto el CSMC como el CPO trabajaron en un formato virtual, tanto el ciclo académico como en el acompañamiento vocacional a los estudiantes. Esto trajo una serie de ventajas, que en el formato presencial no se advertían, y que permitió hacer un correcto acompañamiento en las necesidades

vocacionales del estudiantado de ambos EE.

Dentro de las ventajas del formato virtual para el formato virtual, encontramos las siguientes:

- Acceso inmediato a la información entregada por los organismos ministeriales y por los EE.
- Mayor facilidad al acceso a las actividades propuestas por los equipos de orientación.
- Optimización de los recursos, ya que en las plataformas de los EE es posible compartir material de estudio para la prueba de acceso a la ES y también información de postulación y financiamiento.
- Facilidad para implementar sistemas de alerta temprana, debido a la digitalización de los procesos de asistencia, acompañamiento y evaluativo.

6. Análisis de Resultados

El análisis de la participación de los estudiantes en las diversas actividades realizadas en los establecimientos nos lleva a la siguiente información:

Tabla 1. Recopilación de la participación de estudiantes en distintas actividades realizadas, por colegio.

Criterio de Análisis	CSMC	CPO
Cantidad de estudiantes matriculados en IV° Medio en 2021	90	65
Cantidad de estudiantes inscritos en la "Prueba de Transición Universitaria (PDT) en 2021	86	63
Cantidad de estudiantes matriculados en IV° Medio en 2020	90	74
Cantidad de estudiantes inscritos en la "Prueba de Transición Universitaria (PDT) en 2020	78	68
Cantidad de ensayos de la PDT realizados en 2021	2	3
Test vocacionales aplicados en 2021	2	1
Charlas de instituciones de ES realizadas en 2021	3	3
Cantidad de Inscritos a la ES en 2021	80	57

Fuente: Elaboración propia.

Luego del análisis de los datos, es posible ver que hay una correlación entre la cantidad de estudiantes matriculados en el último año y la cantidad de personas que rindieron la prueba de selección y se matricularon en la ES. Podemos tomar esto como una consecuencia de la aplicación de las actividades de orientación vocacional antes descritas.

Pero, también aparece una problemática: hay estudiantes que no continúan un camino a la ES, a pesar de todo el acompañamiento que pudiesen realizar los establecimientos; y es por factores externos a los EE y a las acciones realizadas. Dentro de este punto, esta situación ocurre por problemas de financiamiento para acceder a la ES, por falta de tiempo para poder preparar la rendición de la PDT, y también por obtener resultados en la PDT distintos a los esperados. Estos puntos son de especial interés de los establecimientos de educación escolar, y dan paso a pensar en importantes políticas de acuerdo, tanto a nivel estatal como institucional.

Dentro del CSMC y luego del análisis de las cifras presentadas destacamos el acompañamiento individual

realizado por el orientador vocacional a los estudiantes, para poder asesorar particularmente en las distintas consultas y necesidades que tuvieran a la hora de transitar a la ES. El CSMC utilizó la plataforma Microsoft Teams para poder comunicarse los cursos, por lo que se valió de dicha plataforma para poder anunciar los acompañamientos individuales.

Este acompañamiento individual, que se realizaba de forma virtual o de forma presencial, iba acompañado con la entrega de información, y con la entrega de testimonios de profesionales de las distintas áreas consultas, para poder dar una visión completa de lo que implica transitar de la EM a la ES. Dentro del CPO y luego del análisis de las cifras presentadas destacamos el desarrollo amplio y focalizado de distintas herramientas digitales. Esto permitió aportar a un acompañamiento más autónomo con los estudiantes, y además, de la creación de un material estable, duradero y adecuado para todos los estudiantes de la EM.

El equipo de orientación vocacional focalizó a través de sus integrantes e inquietudes de los estudiantes, aquellas carreras de ES que más requerían información. Es por esto por lo que entrevistó a diversas personas sobre su experiencia como estudiantes de la ES y además de su experiencia en el área laboral. Participaron exestudiantes, estudiantes de las carreras y profesionales egresados de distintas áreas del saber y de distintos centros de formación. El programa se llamó "Ozanam Orienta" y permitió que los estudiantes de IV° Medio (principales destinatarios del programa) tuvieran un registro acotado, simple y concreto de las diferentes carreras a las que podrían ingresar. Entre ellas vimos Ingeniería Comercial, Periodismo, ramas de las Fuerzas Armadas, Pedagogía, Ingeniería en Prevención de Riesgos, entre otros.

Otro aspecto relevante en el CPO es la utilización y creación en la herramienta de Google Classroom. Dicha plataforma permite que todos los estudiantes inscritos reciban de forma inmediata y detallada diversas informaciones sobre la ES, como charlas universitarias, ferias vocacionales, charlas de financiamiento y por supuesto charlas motivacionales; para acompañar el proceso de elección de la futura carrera universitaria o técnicas del país.

7. Desafíos y oportunidades

El cambio de modelo desde el acompañamiento presencial hacia el acompañamiento virtual trae una serie de desafíos y de oportunidades, tanto para los estudiantes como para las comunidades educativas en su conjunto.

Dentro de los desafíos podemos ver los siguientes:

- Motivar a los estudiantes en la autonomía, ya que la virtualidad exige revisión constante de plataformas y correos para obtener información.
- Efectividad en la entrega de información.
- Planificar un programa atractivo que mantenga la atención de los estudiantes y familias para que, al momento de retorno a la presencialidad, no se acabe este programa a distancia. Es decir, que la virtualidad no sea solo una necesidad pasajera, sino que se concrete como un programa estable y concreto que refuerce el trabajo presencial.

Dentro de las oportunidades podemos ver las siguientes:

- Trabajo constante y directo con los estudiantes.
- Mayores oportunidades en el acceso a las convocatorias.
- Aprovechamiento de las tecnologías para la obtención y sistematización de los datos en test vocacionales, encuestas, entre otros.
- Diversas charlas motivacionales a distancia, logrando que la distancia no sea impedimento, llegando a zonas menos urbanas.

8. Conclusión

El acceso y oportunidad de utilizar recursos tecnológicos siempre fue una visión para los EE como una herramienta que ayudara a la difusión y/o propaganda de las acciones que se realizaban, es decir, cuando las instituciones utilizaban las herramientas tecnológicas eran más bien como un repositorio y no una realidad atractiva y participativa para los estudiantes que estaban ad portas de una decisión importantísima como la de dejar la escuela e integrarse a la educación superior.

En la actualidad surgió, cómo es bien sabido, la necesidad de llevar al proceso educativo formal a lo virtual y con ello un conjunto de acciones de los EE a la vía telemática. Dicha acción virtual surge por una necesidad de la adecuación a la situación actual, pero de igual forma, responde a la tradicional figura del orientador o un equipo de orientación que promueva en los estudiantes un deseo de tener y posteriormente concretar su objetivo. Respondiendo a esta inquietud hemos podido percibir lo fundamental que ha sido para nuestros establecimientos (CSMC y CPO) la presencia de orientaciones vocacionales; ya que es la herramienta más acertada para los estudiantes porque les permite afianzar la confianza en la educación superior, ya que la sienten como un objetivo cercano y alcanzable por las proyecciones que la orientación vocacional les entrega.

Con lo anterior podemos apreciar que en la actualidad todo lo que conlleva orientación vocacional es requerida y valorada por los estudiantes; pero siempre con la precaución que la virtualidad no soluciona al cien por ciento las dificultades anteriores, sino que más bien agregar nuevos desafíos y nuevas oportunidades, lo que lleva a los equipos de orientación a la búsqueda de nuevas soluciones y actualizaciones. Finalmente, podemos señalar que la orientación vocacional vía telemática no debe responder a una necesidad imperante, sino más bien, a fortalecer los departamentos o áreas que se dedican a apoyar a los estudiantes en la decisión, y, por ende, a la no deserción de la ES. Es por esto por lo que las herramientas digitales y de teletrabajo no deben ser señaladas como algo pasajero, sino como algo que se instaló en la educación para quedarse.

Bibliografía

- Barría G., y Salazar, D. La implementación de un programa de orientación: desafíos y oportunidades. Congresos CLABES. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2701/3421>.
- Bustamante, L., y Osorio, M. Tutoría virtual: orientación para la transición y desarrollo de habilidades para aprender y estudiar en la universidad. Congresos CLABES. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2046/2996>.

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., y Macho, N. Caracterización inicial de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado de vías de acceso inclusivo para prevenir el abandono temprano. Congresos CLABES. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2005/2941>.

Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2021). Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>.

Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. Tecnología en Marcha. Vol. 28, N.º 1, Enero Marzo. Pág. 121-129

EL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS: EXPERIENCIA Y DESAFÍO DE LA UC TEMUCO, CHILE

Claudia Orrego Lepe
corrego@uct.cl

Raquel Rebolledo Rebolledo
rrebolledo@uct.cl

Malva Reyes Roa
mreyesr@uct.cl

Luis Briones Torres
lbriones@uct.cl

Carlos Favre Rodríguez
cfavre@uct.cl

Chile, Universidad Católica de Temuco

Resumen

El siguiente documento aborda la experiencia de la UC Temuco, Chile, en la implementación y aplicación del Sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos, para el tránsito y articulación desde la Educación Media Técnico Profesional a la Facultad Técnica, y su pilotaje durante el periodo de admisión 2021. La metodología que se implementó responde a un estudio de documentos curriculares de los niveles educativos en diálogo y a grupos focales realizados con equipos de carreras técnicas de la institución universitaria que permitieron generar itinerarios formativos acortados en base a perfiles de ingreso diferenciados. Desde esta perspectiva, se asumió un trabajo dialógico y cooperativo sustentado en un enfoque cualitativo, cuyos resultados se sometieron a validación por grupos de expertos. En esta experiencia, participaron docentes de la Educación Media Técnico Profesional y académicos de las cinco carreras técnicas involucradas en el proceso. Como resultado, fueron co-construidas matrices curriculares de equivalencia e itinerarios formativos acortados que permiten aligerar la carga de SCT semestrales y/o reducir temporalmente el proceso formativo, según méritos y experiencias comprobables.

Palabras Clave

Articulación, Educación Superior, EMTP, Matrices curriculares, Reconocimiento de Aprendizajes Previos.

1. Introducción

Es importante iniciar por la premisa de que, tanto a nivel internacional como nacional, existen experiencias que dan cuenta de la aplicación de sistemas de reconocimientos de aprendizajes previos (en adelante RAP) en Instituciones de Educación Superior (en adelante IES). No obstante, para efectos de este escrito, solamente se considerará el contexto chileno. Con respecto a esto, al hacer un análisis de lineamientos y normativas nacionales, desde el Ministerio de Educación nacional, se hace énfasis en que el sistema de ingreso a la educación superior de todas las IES debe combinar criterios de selección e inclusión, identificando la necesidad de incorporar el RAP como mecanismo de entrada a los programas de estudio, para validar y certificar aprendizajes obtenidos y competencias desarrolladas en el mundo del trabajo y en otros programas de formación de tipo formal, informal y/o no formal (Ministerio de Educación, 2015). Para alcanzar este desafío, se levantan diferentes marcos y mecanismos ministeriales que permiten la articulación.

Uno de estos, concierne al Marco Nacional de Cualificación para la Educación Superior (MNCES), el cual permite el acceso y articulación entre diferentes niveles formativos. Entre ellos, la relación de continuidad formativa entre Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y la educación terciaria en las IES. Cabe señalar, que este sistema de articulación incorpora la continuidad directa e indirecta, pero siempre se basa en una certificación formal reconocida y obtenida previamente.

Por su parte, la articulación entre los sistemas educativos y el sector productivo también se presenta como desafíos de la Agenda de Modernización de la Formación, sobre todo Técnico Profesional. Para dar respuesta a lo anterior, se impulsa el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP) que se define como “es un instrumento que ha de vincular a múltiples actores en torno al desarrollo social y productivo del país y como tal, es un puente de confianzas entre el mundo del trabajo, el Estado, el mundo formativo y las personas “ (Ministerio de Educación, 2017, p. 11). Este documento, contó con un primer lanzamiento en enero de 2018 y fue puesto en marcha en mayo de 2019. De esta manera, se logra dar respuesta a las demandas internacionales de inclusión social y laboral, y se intenta nivelar los índices al estándar requerido por la OCDE.

2. Desarrollo

2.1. Contexto y demandas UC Temuco

Lo descrito, adquiere mayor sentido si se considera que la Universidad Católica de Temuco cuenta - como uno de sus ejes fundamentales- el *Aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad* donde se declara que “la educación a lo largo de la vida busca ampliar las oportunidades de aprendizaje para los adultos, favoreciendo la formación y mejoramiento permanente no sólo de la persona sino de la sociedad en su conjunto” (UCT, 2009, p. 40), reconociendo la educación como un proceso permanente que es, a su vez, la articulación que permite mejores oportunidades laborales. Es por ello que la universidad responde y asume la tarea de presentar un sistema de trayectorias formativas para la vida al generar espacios de continuo educativo, romper con la brecha de desigualdad social y laboral de la macro región sur y posibilitar alternativas de ingreso para la formación, por medio del Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP).

A lo ya mencionado, el sistema RAP UC Temuco, igual se vincula y responde, en primer lugar, al informe de autoevaluación institucional, del año 2019, ya que, en este documento, se señala que “se requiere formalizar las definiciones, modalidades e instrumentos para realizar el reconocimiento de aprendizajes previos como una vía de admisión a la Universidad” (p. 262). En segundo lugar, desde el plan estratégico 2030 de la UC Temuco, se definieron seis ejes. El cuarto de ellos, denominado “formación durante la vida”, menciona que debe ser relevante “consolidar el tránsito entre niveles educativos, articulando las instancias formativas de manera flexible, reconociendo los aprendizajes previos y ampliando las opciones de interdisciplinariedad para enriquecer las trayectorias académicas” (p. 39). Lo planteado compromete a la universidad a seguir generando instancias de reflexión, para ir mejorando y fortaleciendo el proceso.

2.2. Aproximaciones teóricas

El sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos adquiere denominaciones diferentes según el contexto en que se sitúa. La UNESCO, lo identifica con las siglas RVA, asociado a Reconocimiento, Valoración y Acreditación de saberes, desempeños y/o aprendizajes, y lo define como “prácticas que otorgan visibilidad y valor a las competencias ocultas y no-reconocidas que los individuos obtienen en contextos diversos, a través de varios medios y en diferentes fases de sus vidas” (Sevilla & Montero, 2017, p. 36). Por su parte, para (Rimbau et al., 2008), el RAP visibiliza las competencias que una persona posee, independiente del lugar o forma en que lo obtuvo, en este sentido deja abierta la posibilidad de valoración competencial y con ello impulsa la apertura de los procesos de formación en instituciones por vías diferentes a las regulares, e inicialmente fueron denominados Reconocimiento de Aprendizajes obtenidos por la experiencia previa (RAEP). Los RAEP serán el punto de arranque de los actuales sistemas que consideran los aprendizajes previos para las trayectorias formativas puesto que pretenden “realizar la tarea de evaluar, validar y acreditar, el aprendizaje, las destrezas y las competencias obtenidos por las personas fuera del sistema formal de enseñanza” (Rimbau et al., 2008, p. 33) dejando fuera del proceso los espacios formales, interrumpidos y/o conclusos.

En esta misma línea, la operacionalización conceptual del RAP, realizada por Sevilla y Montero (2018) pone atención en el “proceso de evaluación, en tanto conlleva la formulación de un juicio con propósito

comunicativo, respecto a los conocimientos, habilidades y competencias que alguien ha adquirido” (p. 36) por lo que la evaluación debe ser pública, transparente y con criterios demarcados. Estos propósitos llevan a “hacer que sus certificaciones sean transparentes, que los itinerarios formativos sean flexibles, que las cualificaciones obtenidas sean portátiles y articulables, y que sea posible reconocer los aprendizajes alcanzados independientemente del proceso seguido para ello” (MECESUP, 2007, p. 9). Desde lo anterior, la Universidad Católica de Temuco (2020) declara que el RAP es un “proceso a través del cual se validan aprendizajes adquiridos durante la trayectoria de un sujeto (formal, informal, no formal). Este aprendizaje puede situarse en diversos contextos como certificaciones de casas de estudio, capacitaciones y la experiencia”, en diálogo con las definiciones emanadas desde los marcos referenciales y los estudios científicos realizados. Esto implica que, el sistema de admisión RAP de la Universidad Católica de Temuco es una vía de ingreso a las carreras de pregrado y a los programas de estudios de la universidad, que por medio del reconocimientos de competencias, conocimiento y habilidades de aprendizajes previos adquiridos tanto en instancias formales de educación o formación tradicional, como en contextos no formales (capacitación, entrenamiento) e informales (experiencia laboral), logra la convalidación de actividades curriculares y una trayectoria formativa personalizada y flexible, reduciendo temporalmente el proceso formativo según méritos y experiencias comprobables en el ámbito de estudio a realizar.

2.3. Metodología

La metodología implementada corresponde a un estudio de caso de carácter descriptivo- interpretativo. Se recurrió a la metodología cualitativa, que incluyó análisis documental curricular para recoger los datos de carácter normativo, y a grupos focales de grupos de trabajo de docentes y académicos vinculados en el continuo educativo. El desarrollo de la propuesta de articulación para generar el RAP, estuvo compuesto por dos fases:

- A) Análisis documental en base al currículum prescrito EMTP y plan de estudios de carreras técnicas UC Temuco. Esto permitió la comprensión de las propuestas y levantar la articulación de un continuo educativo. Con ello fue posible levantar matrices curriculares articuladas para permitir reconocer los aprendizajes previos. La unidad de análisis documental se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. Unidades de análisis documental.

	Documentos	Especialidades involucradas
Documentos Ministeriales	Currículum prescrito nacional para formación de técnicos nivel medio: - Bases curriculares, Planes y programas de formación diferenciada técnico profesional	Contabilidad; Administración; Agropecuaria; Construcción; Conectividad y redes; Telecomunicaciones; Educación Parvularia
Documentos curriculares de carreras Técnico-universitarias de la UC Temuco	Planes de estudios actualizados de las cinco carreras focalizadas	Técnico Universitario en Construcción y Obras Civiles; Técnico universitario en Agronomía; Técnico Universitario en Administración de Empresas; Técnico Universitario en Redes y Telecomunicaciones; Técnico Universitario en Educación de Párvulos

Fuente: Elaboración propia.

- B) Grupos focales con el cuerpo académico de carreras de la facultad técnica UC Temuco y profesores de la EMTP, para levantar itinerarios formativos acortados que permitan el reconocimiento de aprendizajes previos. Se desarrollaron cinco grupos focales, o técnica de la entrevista grupal y se eligió esta técnica porque es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56).

La muestra incluyó diecinueve personas que se distribuyeron en equipos de trabajo de análisis y construcción de la propuesta de itinerario formativo RAP con participación de área de la EMTP y académicos de la UC Temuco:

Tabla 2. Distribución de participantes en grupos focales.

	Grupo focal por especialidad	Participantes por grupo focal
1	Construcción	cinco
2	Administración - Contabilidad	cuatro
3	Telecomunicaciones - Conectividad y Redes	tres
4	Agropecuaria	tres
5	Educación Parvularia	cuatro

Fuente: elaboración propia.

Los procedimientos para abordar, tanto las matrices curriculares como los itinerarios formativos RAP desarrollados por los grupos focales, fueron sometidos a validación de expertos internos y externos. Los expertos internos se conformaron por asesores curriculares de la Dirección General de Docencia de la universidad, mientras que los validadores externos corresponden a asesores externos expertos en el área.

3. Resultados

Para una mejor presentación y comprensión de los resultados, se realizará una presentación de los mismos en dos momentos o etapas. La primera, orientada a los resultados asociados a la construcción de matrices curriculares articuladoras entre la EMTP y la FT, producto del análisis documental y, la segunda, como aquella que presenta el trabajo de los grupos focales que arroja como resultado el levantamiento de los itinerarios formativos ajustados a RAP.

A. Construcción de matrices curriculares

El procedimiento propuesto para el desarrollo de sistema de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) en UC Temuco, se levanta en base a matrices curriculares que permiten el análisis de las competencias declaradas en el perfil académico profesional de los programas, sean éstas disciplinares o específicas, y/o genéricas o transversales, sus desempeños manifiestos y los resultados de aprendizaje con los aprendizajes adquiridos previamente, en diferentes contextos.

La articulación EMTP - FT UC Temuco incluye dos matrices curriculares para su análisis: 1. Matriz de convergencia curricular y 2. Matriz de equivalencia curricular.

NOMBRE ESPECIALIDAD EMTP				CARRERA TÉCNICA UNIVERSITARIO FACULTAD TÉCNICA			
Mención	Curso	Módulo	Nombre Módulo	Semestre	Competencia asociada y nivel	Actividad curricular	Cobertura curricular

Figura 1. Matriz de Convergencia Curricular.

De acuerdo al análisis documental se levanta una matriz de convergencia curricular que resulta a partir de la semejanza entre los principales aprendizajes, habilidades y/o destrezas.

Matriz de Equivalencia Curricular

NOMBRE ESPECIALIDAD EMTP				CARRERA TÉCNICA UNIVERSITARIO FACULTAD TÉCNICA		
Mención y Curso	Nombre Módulo	Horas	Cobertura curricular	Actividad curricular	Semestres	Horas
COMPETENCIAS COMUNES						
Conceptuales			Procedimientos		Actitudinales	

Figura 2. Matriz de Equivalencia Curricular.

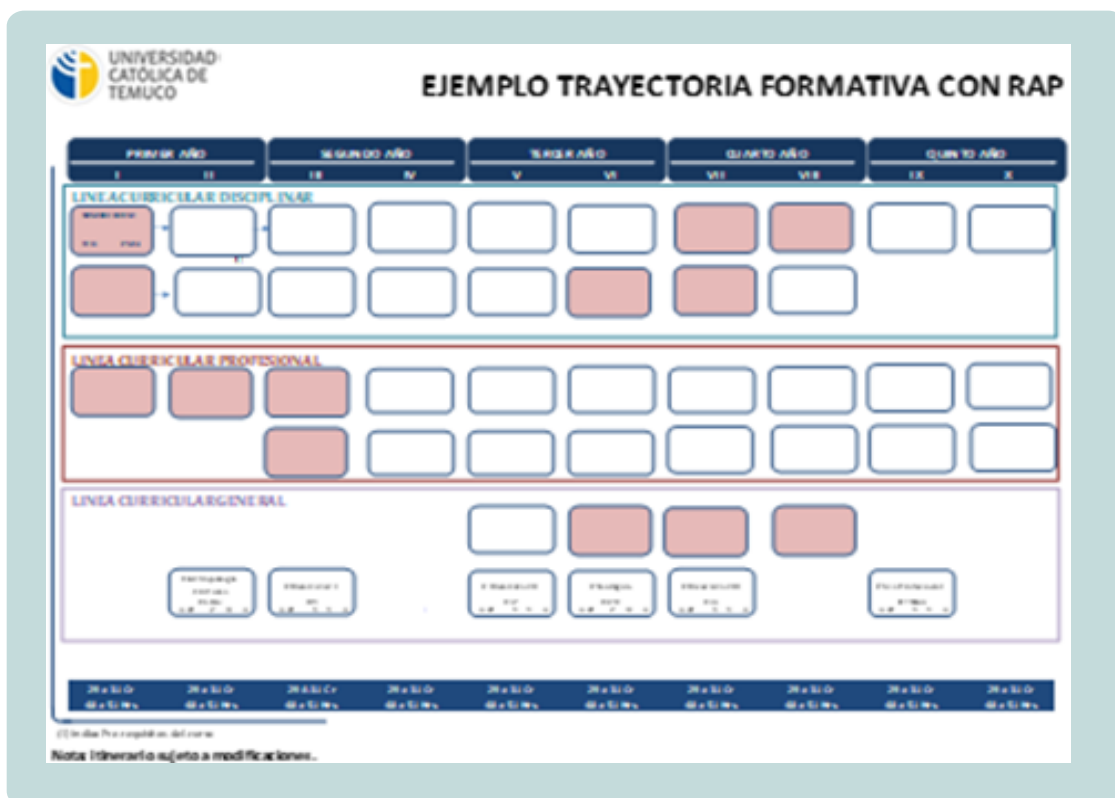
Esta matriz corresponde a la sistematización de los módulos, contenidos y saberes obtenidos de la matriz anterior, sobre la base del 75% de equivalencia. Esta matriz contiene información sobre cobertura curricular, contenidos, competencias y horas comunes entre los programas de estudios analizados. Las competencias comunes levantadas desde la matriz de equivalencia, constituyen la base del diagnóstico que deberá completar el estudiante en su proceso RAP como criterio base para el acompañamiento permanente.

A su vez, esta matriz de equivalencia permite levantar el perfil de ingreso que facilita la entrada de los estudiantes EMTP a una de las carreras FT - UC Temuco, estableciendo los desempeños mínimos requeridos, que serán estimados mediante un instrumento de evaluación diagnóstica establecido para este sistema.

B. Itinerarios formativos ajustados

La declaración de las competencias comunes, que arroja el trabajo de la matriz curricular por especialidad, permite levantar el perfil de ingreso que facilita la entrada de los estudiantes EMTP a una de las carreras focalizadas de la facultad Técnica de la UC Temuco. En ella se establecen los desempeños mínimos requeridos, que serán estimados mediante un instrumento de evaluación diagnóstica establecido para esta articulación. Estos perfiles de ingreso constituyen una trayectoria formativa que incorpora las convalidaciones como resultado del proceso de trabajo curricular en matrices RAP, y permiten el acortamiento temporal y aligeramiento de la carga académica para un futuro estudiante.

A modo de ejemplo, en la siguiente imagen se visualiza la construcción de la trayectoria formativa, mostrando las asignaturas en color rojo que serán convalidadas.



**Las asignaturas en color rojo que serán convalidadas como resultado del proceso de evaluación RAP

La carrera o Programa que recibe a estudiantes vía RAP debe incorporar en el primer año de estudio, estrategias o módulos de nivelación, que aseguren el logro efectivo de los aprendizajes y cautelar el acompañamiento en el avance curricular y un resultado oportuno en la titulación del estudiante.

El proceso RAP que se implementa, a través de la flexibilidad curricular, implica un mecanismo único y a la vez diferenciado. Único, en tanto se postula a perfiles de ingreso definidos para cada carrera a través de una ficha de postulación -donde la información requerida considera desde los antecedentes personales, académicos, experiencia laboral, capacitaciones, entre otros-. Y, a la vez diferenciado, por los documentos y/o instrumentos según especialidad a la que se postula.

4. Conclusiones

Es relevante subrayar, en primer lugar, que el Reconocimiento de Aprendizajes Previos en la articulación desde la EMTP a la Facultad Técnica, es una alternativa que le permite a los y las estudiantes seguir formándose y, además, no los excluye por la Prueba de Transición Universitaria (PTU), sino que reconoce sus estudios previos para que continúen estudiando, es decir, es una alternativa real y efectiva en contra del abandono formativo. En segundo lugar, el trabajo de matrices curriculares propuesto en la UC Temuco, permiten objetivar el proceso y contemplar la información de ambos contextos implicados, *origen*, EMTP y *destino*, carrera técnica que recibe al/la postulante. Además, en el proceso de admisión 2021, se realizó un pilotaje, con algunas carreras de la Facultad Técnica, por lo tanto, esta experiencia posee la factibilidad de ir generando cambios para apuntar a la mejora continua. Cabe señalar que, del total de postulantes que participaron del pilotaje RAP EMTP-FT, 43% accedieron por esta vía.

Finalmente, en torno a los desafíos y las proyecciones que se están desarrollando para fortalecer esta vía de admisión especial, estas apuntan, esencialmente, por un lado, a la difusión del proceso, teniendo como foco, aquellos liceos de enseñanza media técnico profesional de la región, para articularse previamente al proceso de admisión con los y las estudiantes interesados. Además, debe familiarizarse el mecanismo RAP con toda la comunidad educativa, para que realmente logre institucionalizarse. Por otro lado, es oportuno crear un plan de trabajo para, primero, realizar un proceso de revisión y actualización de las matrices curriculares y retroalimentación de las evaluaciones diseñadas antes de su aplicación y, segundo, llevar a cabo el seguimiento curricular de los estudiantes que ingresan al programa de la facultad técnica hasta que finalizan su trayectoria formativa.

Bibliografía

- Escobar, E. D., Zimmermann, M. J., y Hidalgo, J. C. (2019). Informe del Comité de Pares Evaluadores Carrera de Agronomía Universidad Católica de Temuco (p. 38).
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55- 60.
- MECESUP. (2007). Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno. Ministerio de Educación. (2017). Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional.
- Orrego, C., y Rebolledo, R. (2020). LINEAMIENTOS PARA EL SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.
- Rimbau, E., Armayones, M., Delgado, A. M., Mas, X., y Rifá, H. (2008). El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: Un nuevo reto para el sistema universitario. *Estudios sobre educación*, 15, 53-86.
- Sevilla, M. P., y Montero, P. (2017). Articulación de Educación técnica formal, no-formal e informal: Garantías de calidad para un continuo educativo.
- UCT. (2009). Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos.
- UCT. (2021). ESTRATEGIA DE DESARROLLO 2030. 49.

LÍNEA 3. PRÁCTICAS CURRICULARES PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO E INCREMENTO DE LA PERMANENCIA

IMPACTO DE LA SUSPENSIÓN DE CORRELATIVIDADES EN EL CURSADO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Mario Guillermo Oloriz
moloriz@unlu.edu.ar

Emma Lucía Ferrero
eferrero@unlu.edu.ar

María Laura Lucchini
llucchini@unlu.edu.ar

Argentina, Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Nacional de Luján

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior aplican distintas estrategias para intentar disminuir el abandono y mejorar la permanencia de sus estudiantes. Dentro de los distintos aspectos curriculares que se ponen en discusión, en dichas estrategias, está el del régimen de correlatividades que establecen los planes de estudios de las carreras. Suele afirmarse que hay correlatividades que conducen a quienes cursan la carrera hacia un "cuello de botella" en el que se produce el retraso académico y, posteriormente, el abandono de los estudios superiores. Más allá de la discusión respecto de los argumentos académicos que fundamentan los requisitos de correlatividad que fijan los planes de estudio, en el extremo opuesto se podría suponer que si no existiera ningún tipo de restricción de correlatividad se mejoraría tanto el rendimiento académico como el tránsito de quienes cursan la carrera disminuyendo, en consecuencia,

el abandono educativo.

Producto de la necesidad de pasar de la modalidad presencial a la remota, debido a la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, durante el año 2020, en la Universidad Nacional de Luján, República Argentina, se decidió la suspensión, para el segundo cuatrimestre de 2020, de correlatividades en algunas de las carreras de pregrado y grado para favorecer la retención de estudiantes dado que se cambió abruptamente la modalidad de cursado y no se estaban sustanciando los turnos de exámenes finales.

Ante esta experiencia, se analizó de manera comparada el resultado obtenido por quienes cursaron la actividad académica Análisis Matemático III, perteneciente al plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial, sin acreditar el requisito de correlatividad que establece el plan de estudios respecto del obtenido por quienes cumplían con el requisito. Se parte de comparar los resultados en esta actividad académica en el año 2019, en modalidad presencial, respecto de los alcanzados en el año 2020, en modalidad remota, y luego se particularizó en el análisis del rendimiento académico de quienes cumplían con los requisitos de correlatividad respecto de quienes no cumplían con el mismo.

Se observó que al pasar a la modalidad remota disminuyó, notablemente, la tasa de promoción sin examen final, pero se incrementó, en igual proporción, la tasa de regularidad en el año 2020. Al comparar el resultado obtenido por quienes cumplían con el requisito de correlatividad, respecto de quienes no cumplían con el mismo, teniendo en cuenta que estos últimos no podían acceder a la modalidad de promoción sin examen final, se observó que la tasa de regularidad disminuyó a la mitad y la tasa de ausentismo casi se triplica.

Se concluye que, en función de lo observado en Análisis Matemático III, la suspensión del régimen de correlatividades no facilitó el tránsito de los estudiantes por la propuesta formativa y el aumento de la tasa de ausentismo, si bien no puede afirmarse que conducirá inexorablemente al aumento de la tasa de abandono, distorsiona la planificación de los cursos al organizar comisiones por encima de lo realmente necesario.

Descriptorios o Palabras Clave

Correlatividades, Educación Superior, Suspensión.

1. Introducción

Las intervenciones curriculares son una de las estrategias que se utilizan tanto para mejorar el tránsito de los estudiantes por la propuesta formativa como para la disminución del abandono de los estudios superiores. Así lo reconocen diversos autores al relevar distintas prácticas que utilizan las Instituciones de Educación Superior para la reducción del abandono, cuando plantean:

“Por otro lado, se han identificado diversas prácticas con el objetivo de promover la retención y mejorar el desempeño académico de los alumnos, como acciones preventivas para fortalecer la retención, las cuales se pueden agrupar en las siguientes categorías: inducción y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso, atención a alumnos con preparación deficiente, tutorías y asesorías académicas y de orientación, intervenciones curriculares novedosas, métodos pedagógicos activos, uso de TIC en la enseñanza, entre otras.” (Martínez-Guerrero et.al, 2016).

En este sentido, se producen reordenamientos de la matriz curricular buscando mejorar la retención y disminuir los índices de repitencia, tal como detalla Edegar Keretch en la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. (2018).

El régimen de correlatividades en los planes de estudio tiene, generalmente, la finalidad de organizar el cursado de las actividades académicas de manera tal de propender a que los estudiantes dispongan de los conocimientos y competencias necesarias para afrontar con éxito los cursos posibilitando alcanzar los objetivos de aprendizaje que se definieron en cada caso. Estudios respecto de la rigidez o flexibilidad de los regímenes de correlatividades describen que aislando del análisis otros factores, y analizando solo las correlatividades, la flexibilidad del mismo permitiría “adelantar el cursado y aprobación de algunas asignaturas (esto es, cursarlas y aprobarlas antes de lo que establece el plan de estudios)”. (Caputo et.al, 2018, p 38).

Desde un enfoque similar, en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Facultad Regional Resistencia de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRRe), se señala que “los alumnos deben ajustarse a un régimen de correlatividades, para poder cursar asignaturas de años posteriores. En este contexto, existen materias que son consideradas críticas ya que pueden provocar retrasos en el normal desempeño del alumno”. (La Red Martinez et.al, 2014, p. 1034).

También hay casos en los que la supresión de correlatividades, con el objetivo de facilitar la promoción de las materias siguientes, produjo “una falta de aprestamiento e integración en contenidos iniciales”. (Lanfranco et.al, 2012, p. 1292).

Ante la situación excepcional que generó la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS- CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, durante el año 2020 la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en la República Argentina, resolvió la suspensión del régimen de correlatividades en algunas de las carreras para facilitar el cursado de actividades académicas en el segundo cuatrimestre del 2020. (Resolución CS N° 066/2020).

La fundamentación de ese acto resolutivo, considera tanto el haberse pasado de la modalidad presencial a la mediada por la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como la suspensión de los turnos de exámenes finales lo que dificultaba el cursado en el segundo cuatrimestre y produciría retraso académico.

Se analizó el impacto de esta suspensión de correlatividades en la actividad académica Análisis Matemático III (10856), correspondiente al plan de estudios vigente de la carrera de Ingeniería Industrial, para evaluar tanto el impacto del cambio de modalidad como el resultado obtenido por quienes cursaron sin acreditar el requisito de correlatividad.

2. Resultados

Para el análisis del impacto de pasar de la modalidad presencial a la remota, denominaremos de esta manera a la modalidad que se aplicó durante el año 2020 y 2021 en la República Argentina dado que el modelo pedagógico no es el que corresponde a la educación a distancia, se compararon los datos publicados en los anuarios estadísticos de la UNLu correspondientes a la actividad académica Análisis Matemático III (10856) la cual integra el IV cuatrimestre del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial.

Tabla 1. Resultado de Análisis Matemático III (10856) 2019 y 2020.

AÑO	INCRIPOTOS	CONDICIÓN FINAL								TASA DE APROBACIÓN
		PROMOVIDOS		REGULARES		LIBRES		AUSENTES		
2019	82	17	30,36%	18	32,14%	21	37,50%	26	31,71%	0,63
2020	117	12	14,29%	42	50,00%	30	35,71%	33	28,21%	0,64

Fuente: Elaborado con información de los Anuarios Estadísticos UNLu.

La Tabla 1, permite comparar el resultado de Análisis Matemático III al haber pasado a la modalidad remota en el año 2020, respecto del que tuvo en el 2019. Se observa un incremento del 30% del número de inscriptos, al pasar de 82 a 117 estudiantes, una fuerte disminución de la tasa de promoción, al pasar del 30,36% al 14,29% y un incremento de la tasa de regularidad, la que pasa del 32,14 al 50%. La tasa de Libres, que representa la desaprobación del curso, como la de ausentes, que indica que se abandonó el curso, no muestran diferencias significativas. La tasa de aprobación, medida en función de quienes promueven la actividad académica o alcanzan la regularidad, fueron similares entre años.

Cabe aclarar, que la UNLu tiene modalidad de promoción sin examen final a la cual acceden quienes aprueban todas las instancias de evaluación, con calificación promedio no inferior a 6 puntos, y rinden un examen integrador en el que obtienen no menos de 7 puntos de calificación. Para acceder a esta modalidad, los estudiantes tienen que acreditar aprobadas todas las correlativas.

La información global del resultado académico comparado no muestra que la modalidad remota de dictado haya influido, de manera negativa, en la tasa de aprobación de la actividad académica. Solo se observa una fuerte disminución de la tasa de promoción, la que se compensa con un incremento de la regularidad.

La diferencia en la Tasa de Promoción se justifica, principalmente, a la no sustanciación de los turnos de exámenes finales que se debían desarrollar en los meses de mayo y julio-agosto de 2020 y a la suspensión el régimen de correlatividades en la mayoría de las carreras de pregrado y grado para facilitar el cursado durante el segundo cuatrimestre.

Mediante la Resolución N° 066, el Consejo Superior de la UNLu resolvió "Suspender el régimen de correlatividades de los planes de estudio vigentes de las carreras de pregrado y grado de esta universidad, para la inscripción a cursado de las actividades del segundo cuatrimestre de 2020" en función del criterio propuesto por cada una de las Comisiones de Plan de Estudios. Entre los fundamentos, más allá de lo señalado respecto de la no conformación de mesas de exámenes debido a la imposibilidad de utilizar las instalaciones universitarias, se detalla que el primer cuatrimestre del 2020 se desarrolló de manera remota sin planificación previa por parte de los equipos docentes y sin considerar las condiciones y competencias de las que disponía cada estudiante para pasar, abruptamente, del cursado presencial a la modalidad remota. (Unlu, 2020).

Esta decisión, más allá de sus fundamentos y el contexto particular en la que fue tomada, permite evaluar cuál sería el resultado de la eliminación del requisito de correlatividad que establecen los planes de estudio, para el cursado de las actividades académicas, si se favorecería o perjudicaría el tránsito de los estudiantes por la propuesta formativa.

Se trabajó con la asignatura Análisis Matemático III, perteneciente al cuarto cuatrimestre del plan de estudios vigente de la carrera de Ingeniería Industrial. El plan de estudios 25.08, aprobado por el Consejo Superior de la UNLu y acreditado por seis años mediante resolución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria N° 1138/2014, establece que para cursar Análisis Matemático III (10856) los estudiantes deben de haber aprobado Análisis Matemático I (10022) y Álgebra (10821) y acreditar regularidad en Análisis Matemático II (10923).

El requisito de correlatividad detallado, es condición necesaria para poder formalizar la inscripción para cursar Análisis Matemático III, mientras que para acceder al régimen de promoción sin examen final, tal como se describió anteriormente, los estudiantes deberán haber aprobado, previamente, Análisis Matemático II.

Esta suspensión de correlatividades, permitió analizar el desempeño de quienes cursaron la actividad académica por aplicación de dicha decisión del Consejo Superior y compararlo con quienes cursaron cumpliendo los requisitos académicos establecidos por el Plan de Estudios de la carrera.

Generalmente, los estudios respecto de los regímenes de correlatividad se efectúan ante modificaciones de los planes de estudio, tal como fue el caso de la carrera de Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Formosa, también en Argentina, respecto del cual se describió como:

“El régimen de correlatividades es una herramienta normativa que regula el recorrido académico del alumno en la carrera. El actual régimen está diseñado con un carácter muy restrictivo en lo referente al cursado de las asignaturas, obstaculizando el tránsito de los estudios universitarios. Esta situación provoca desgranamientos y/o deserciones de los estudiantes al no poder continuar asistiendo a la clase en otras materias”. (Montes, 2011, p.32).

El equipo docente a cargo de Análisis Matemático III, no tenía conocimiento de quienes cumplían con el requisito de correlatividad y quiénes no. La única indicación que tuvieron, tal como ocurre en todos los cuatrimestres, fue respecto de quienes podían acceder a la modalidad de promoción sin examen final. En esta situación particular, obviamente, quienes cursaban sin cumplir el requisito de correlatividad se encontraban incluidos entre los que no podían acceder al régimen de promoción.

Cabe señalar, que si bien esta actividad académica es cursada también, de manera conjunta, por estudiantes de la carrera de Ingeniería en Alimentos y Licenciatura en Ciencias Biológicas, solo se consideró a estudiantes de Ingeniería Industrial dado que para las otras dos carreras la asignatura es de carácter optativo, según establecen sus planes de estudios.

Se trabajó con una población de 117 estudiantes, de los cuales se analizó su situación académica para poder determinar quiénes cumplían con el requisito de correlatividad y quienes pudieron cursar producto de la suspensión de correlatividades. Se identificó que 35 estudiantes cursaron sin cumplir con los requisitos de correlatividad, lo que representa el 30% del total de cursantes. De quienes cumplían con

los requisitos de correlatividad, 82 estudiantes, 50 podrían acceder al régimen de promoción (60%) lo que demuestra que una proporción importante de quienes cursan Análisis Matemático III ya aprobaron la totalidad de asignaturas del área de matemática, previo a cursar esta actividad académica.

En la Tabla 2, se puede observar que aprobaron por promoción sin examen final, el 24% de quienes podían acceder a esta modalidad. La proporción no difiere, sustancialmente, de la tasa de promoción del año 2019, la que se reflejó en la Tabla 1, sin embargo en aquel caso fue calculada sobre el total de cursantes y no solo sobre quienes podían acceder a la modalidad. Si se realiza el cálculo sobre la misma base para el 2020, considerando solo a quienes cursaron cumpliendo los requisitos de correlatividad, la tasa sería del 14,6% lo que representa una disminución del 50%, atribuible al haber pasado a modalidad remota.

Tabla 2. Resultado en el año 2020, Estudiantes con y sin correlatividad.

CORRELATIVAS	Promovidos	%	Regulares	%	Libres	%	Ausentes	%	TOTAL
Cumplen	12	24,0	34	41,5%	21	25,6%	15	18,3%	82
No cumplen	-----	---	8	22,9%	9	25,7%	18	51,4%	35
TOTAL	12	---	42	---	30	---	33	---	117

Fuente: Elaboración propia.

El este sentido, en un estudio llevado a cabo para la carrera de Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en la República Argentina, se concluye que el régimen de correlatividades incide en la promoción de las actividades académicas al señalar: "considero que el retraso de los alumnos en la promoción de las materias, no solo se da por cuestiones reglamentarias y de correlatividades". (Levoratti, 2009, p.24).

Respecto del objetivo principal de este trabajo, analizar y comparar el desempeño académico de quienes no cumplían con los requisitos de correlatividad, se observa que la tasa de regularidad de la actividad académica disminuye casi a la mitad, pasando del 41,5 al 22,9, la de desaprobación, calificada como "Libre", es similar para los dos subconjuntos de estudiantes, en torno al 25% y la de ausentismo, la cual representa que abandonaron la actividad académica sin participar de ninguna de las instancias de evaluación, supera el 51% para quienes no cumplían con el requisito de correlatividad mientras que para quienes lo cumplían fue del 18,3%.

Dado que las condiciones de cursado fueron homogéneas para los dos grupos de estudiantes en que se dividió a la población del 2020, se puede concluir que la suspensión del régimen de correlatividades solo favoreció al 22,8% de quienes accedieron al cursado producto a esa decisión extraordinaria, 8 estudiantes sobre los 35 que pudieron cursar.

Posteriormente, se compararon los resultados del 2019, cuando la actividad académica se desarrolló de manera presencial, respecto del subgrupo que cursó en modalidad remota en el 2020, pero que cumplía con los requisitos de correlatividad establecidos por el Plan de Estudios. Esto debido a que el anuario estadístico 2020 considera a todos quienes cursaron y la comparación incluye el efecto distorsivo que produjo el cursado sin cumplir los requisitos de correlatividad.

Tabla 3. Comparación 2019 vs. 2020 – Solo cumpliendo Correlativas.

AÑO	INSCRITOS	CONDICIÓN FINAL								TASA DE APROBACIÓN
		PROMOVIDOS		REGULARES		LIBRES		AUSENTES		
2019	82	17	30,36%	18	32,14%	21	37,50%	26	31,71%	62,5%
2020	82	12	17,91%	34	50,75%	21	31,34%	15	18,21%	68,7%

Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla 3, se observa que la Tasa de Aprobación se incrementa en 6 puntos para la modalidad remota respecto de la modalidad presencial, lo cual surge del aumento de la tasa de regularidad dado que la tasa de promoción, como ya se señaló, disminuye sustancialmente. También disminuye, notablemente, la tasa de ausentismo al considerar a cursantes con las mismas condiciones académicas, al pasar del 31,71% al 18,29%.

Es importante considerar, tanto para la Tabla 1 como para la 3, que las tasas de Promovidos, Regulares, Libres y de Aprobación se calculan sobre los inscriptos menos los ausentes, dado que a quienes se clasifica en esa categoría no participaron de ninguna de las instancias de evaluación.

3. Conclusiones

Dada la suspensión de correlatividades que se resolvió para el segundo cuatrimestre de 2020 en la Universidad Nacional de Luján, debido al cambio de modalidad en el dictado de las carreras de pregrado y grado producto de la pandemia por COVID-19, se contó con la posibilidad de verificar si el régimen de correlatividades es una de las causas del retraso académico y la disminución de la tasa de graduación. Tal como se ha planteado en el año 2007, "en aquellas carreras en que los estudiantes deben cursar asignaturas de matemática durante el primer año de estudio, existe una alta correlación entre el rendimiento académico y el abandono durante el primer año" resulta necesario trabajar en la disminución del fracaso académico dado que el mismo conduce, inexorablemente, al abandono de los estudios superiores. (Oloriz, et.al., 2007).

Se parte de la misma premisa formulada por otros autores, respecto del impacto del régimen de correlatividades en el retraso académico, al inferir que:

"el régimen de correlatividades es una de las principales causas, de la escasa o nula tasa de graduación de los alumnos del profesorado. Es necesario realizar una revisión profunda del mismo, con la participación de docentes, alumnos y directivos con la finalidad de buscar propuestas alternativas y crear las condiciones o escenarios genuinos de participación democrática para producir ideas y propuestas que permitan agilizar la formación de los futuros profesores, en cuatro años, según lo estipulado en el Plan de estudios del Profesorado en Biología". (Montes, 2011, p.34).

La posibilidad excepcional de contar, en un mismo curso, con estudiantes que cumplían con el régimen de correlatividades establecido y otros que accedieron a cursar sin cumplir con ese requisito, permitió comparar el rendimiento académico de ambos grupos de cursantes. Al mismo tiempo, se evaluó el impacto de pasar de la modalidad presencial a remota debido a que la situación sanitaria, producto de la pandemia, impidió el acceso a las instalaciones universitarias desde el mes de marzo de 2020 hasta la fecha en que se llevó a cabo este estudio.

Se observó que la tasa de aprobación entre ambas modalidades, excluyendo del análisis a quienes no cumplían con el requisito de correlatividad en el curso del 2020, fue similar debido a que la fuerte disminución de la tasa de promoción sin examen final se compensó con el incremento de la tasa de regularidad alcanzada en el 2020. En este punto, es necesario considerar si el cambio de modalidad de las instancias de evaluación no habría incidido en el resultado obtenido, lo que podría justificar el incremento de la tasa de regularidad.

Respecto del resultado alcanzado por quienes accedieron al cursado sin cumplimentar los requisitos de correlatividad, solo el 23% de quienes cursaron en esas condiciones lograron regularizar la actividad académica. En este aspecto, se indagó, puntualmente, que parte de los requisitos no cumplían quienes lograron regularizar Análisis Matemático III sin acreditar las condiciones de regularidad previa. De los 8 estudiantes que integran esta categoría, 6 no acreditaban la aprobación de Álgebra, 1 Análisis Matemático I y 1 no acreditaba el cursado regular de Análisis Matemático II. Sin embargo, 6 de los 8 casos, habían regularizado la cursada de las correlativas adeudando solo el examen final.

Si bien este estudio abarcó solo una actividad académica, de las alcanzadas por la Resolución C.S. N° 66/2020, se podría concluir que la suspensión del régimen de correlatividades no favoreció el tránsito de los estudiantes por la propuesta formativa. Podría postularse que la suspensión del régimen de correlatividades mejora la retención pero incrementa el fracaso académico debido a la falta de apropiación de conocimientos y desarrollo de competencias necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo.

Bibliografía

- Anuario Estadístico UNLu 2019 (2020). Carrera de Ingeniería Industrial. Accesible en: <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/sites/www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/files/site/2019/Ing.%20Industrial%20web.pdf>
- Anuario Estadístico UNLu 2020 (2021). Carrera de Ingeniería Industrial. Accesible en: <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/sites/www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/files/site/2020/Ing.%20Industrial.pdf>
- Caputo, L. N., Bordón, P. D., & Ferrari, E. E. (2018). Análisis del régimen de correlatividades de Ingeniería en Agrimensura mediante CPM. *Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica*, 4, 31-41.
- Keretch, E., & Cortelazzo, A. (2018). Reordenação De Disciplinas da Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre como Estratégia para a Redução da Evasão. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1932>

- La Red Martínez, D. L., Karanik, M. J., & Giovannini, M. E. (2014). Determinación de perfiles de estudiantes y de rendimiento académico mediante la utilización de datos de la UTN-FFRe. In XVI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.
- Lanfranco, J. W., Pellegrini, A., & Juan, L. (2012). Efecto del cambio del plan de estudio sobre el desempeño de los alumnos de Edafología. In IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias.
- Levoratti, A. (2009). O trânsito dos alunos no Professorado em educação física: uma carreira, dois períodos. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 15(1), 11-24.
- Martínez Guerrero, J., & Campillo Labrandero, M. (2016). Desarrollo de un sistema de evaluación de prácticas para disminuir el abandono en educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/962>
- Montes, B. E. (2011). Del Diseño Curricular al Desarrollo Curricular. Un Estudio de Caso de la Aplicación de un Nuevo Plan de Estudios del Profesorado en Biología en la Universidad Nacional de Formosa. *Didasc@lia: didáctica y educación* ISSN 2224-2643, 2(1), 25-40.
- 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. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- UNLu. (2020). Resolución Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján N° 66 del 14 de Agosto de 2020. Recuperada de <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=105963>

PERMANENCIA ESTUDIANTIL ASOCIADA AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA: EL LIBRO DE TEXTO COMO ENLACE ENTRE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES ESCRITAS Y LAS IMPLEMENTADAS

Sandra Patricia Barragán Moreno
Sandra.barragan@utadeo.edu.co

Leandro González Támara
leandro.gonzalez@utadeo.edu.co

Colombia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Resumen

La permanencia estudiantil en la educación superior está estrechamente relacionada con el mejoramiento de la calidad académica. El Ministerio de Educación de Colombia en las recomendaciones para gestión de la permanencia ha supeditado este mejoramiento, entre otras 37 herramientas, a metodologías basadas en los estilos de aprendizaje, indicando que es indispensable que las Instituciones de Educación Superior diseñen sus propios materiales y recursos didácticos con este fin. Con base en las particularidades

de las instituciones y de su población, los mencionados materiales contribuyen a la fidelización de los estudiantes en cuanto fortalecen el capital académico, incrementan el nivel de logro académico y orientan a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo sobre el currículo previsto y el efectivamente implementado. Circunscrito a este ámbito, el objetivo del presente trabajo es exponer, los resultados que el Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Utadeo) ha obtenido en el mejoramiento de la calidad académica para la permanencia estudiantil, mediante proyectos editoriales cuyo principal producto son los libros de texto en asignaturas STEM “*Science, Technology, Engineering and Mathematics*”. En un proceso editorial sostenido desde el año 2010, se han diseñado y publicado 10 libros de texto para asignaturas de química, matemáticas y estadística, enmarcados en proyectos de investigación educativa, con los que se ha tendido un lazo entre las prácticas curriculares escritas y las que realmente se ponen en práctica con el ánimo de acortar la distancia entre ellas. Bajo esta perspectiva, el Área Académica ha atendido a 18.336 estudiantes entre los primeros periodos de 2017 y 2021, quienes han tomado un total de 29.559 asignaturas en las que se ha revelado una creciente aprobación que puede deberse a la acción combinada de directrices y estrategias que incluyen la expuesta en este trabajo.

Descriptorios o Palabras Clave

asignaturas de enseñanza profesional, investigación pedagógica, libro de texto, plan de estudios universitarios, práctica pedagógica.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Superior, 2015) planteó una metáfora de una caja que contiene 37 herramientas (H), agrupadas en ocho componentes (C), en torno a políticas, estrategias, acciones e instrumentos para la gestión en permanencia estudiantil y graduación oportuna. En la Tabla 1 se detalla la mencionada caja de herramientas y se resalta la tercera componente denominada Mejoramiento de la Calidad Académica que contiene a la Herramienta 13 que corresponde a la metodología basada en estilos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2015). El MEN indicó en la guía que para hacer más eficaz la herramienta es imprescindible elaborar recursos y material educativo propio de las Instituciones de Educación Superior (IES) dado que permiten a profesores, coordinadores y estudiantes trabajar articuladamente en torno a las propuestas didácticas y pedagógicas con base en las características particulares de la población estudiantil de la IES. Por consiguiente, el material didáctico propio tributa a fidelizar a los estudiantes desde lo académico porque está diseñado de acuerdo con los estilos de aprendizaje fortaleciendo y mejorando las habilidades académicas particularmente en asignaturas STEM que tradicionalmente, en muchas IES, reportan altos índices de repitencia o retos con prerrequisitos.

Tabla 1. Caja de herramientas para la permanencia y la graduación oportuna.

C A J A D E H E R R A M I E N T A S	C1: Posicionamiento y formalización	H. 1. Política de permanencia y graduación estudiantil
		H. 2. Autoridad y responsabilidad para la gestión del modelo
		H. 3. Plan estratégico de comunicación
		H. 4. Informes de gestión institucional de permanencia y graduación
	C2: Cultura de la información	H. 5. Caracterización de estudiantes
		H. 6. Optimización del uso del SPADIES
		H. 7. Sistema de alertas tempranas
		H. 8. Análisis de beneficios de la retención estudiantil
		H. 9. Seguimiento y evaluación de impacto
	C3: Mejoramiento de la calidad académica	H. 10. Fortalecimiento de la gestión curricular
		H. 11. Plan de formación docente
		H. 12. Evaluación docente
		H. 13. Metodología de enseñanza basada en estilos de aprendizaje
		H. 14. Aulas virtuales de aprendizaje
		H. 15. Objetivo virtual de aprendizaje (ova)
		H. 16. Monitorías
		H. 17. Tutoría
		H. 18. Consejería
	C4: Trabajo conjunto con instituciones de educación media (IEM)	H. 19. Nivelación y refuerzo académico en competencias para la educación superior
		H. 20. Articulación y cualificación de docentes de educación media
		H. 21. Acompañamiento para la vinculación a la educación superior
	C5: Programas de apoyo para estudiantes	H. 22. Fortalecimiento del bienestar institucional
		H. 23. Proceso de inducción
		H. 24. Orientación frente a la crisis de carrera y adaptación
		H. 25. Orientación para el trabajo del grado y las prácticas laborales
		H. 26. Servicios para el ingreso al mundo laboral
		H. 27. Observatorio de graduados
	C6: Compromiso del núcleo familiar	H. 28. Canales de comunicación con las familias
		H. 29. Redes familiares
		H. 30. Programa de formación familiar
		H. 31. Apoyo al emprendimiento de la familia
	C7: Gestión de recursos	H. 32. Servicios de financiamiento
		H. 33. Fondos de becas
		H. 34. Convenios de colaboración para el apoyo a estudiantes
	C8: Trabajo colaborativo entre instituciones de educación superior (IES)	H. 35. Alianzas para la transferencia de conocimiento
		H. 36. redes de conocimiento institucional
		H. 37. Benchmarking

Fuente: Elaboración propia con base en (Ministerio de Educación Superior, 2015).

Dentro de la categoría de recursos didácticos se encuentran los libros de texto cuyo valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue exaltado por Valverde et al. como sigue:

“Los libros de texto son artefactos. Son parte de la escolarización que muchas partes interesadas tienen la oportunidad de examinar y comprender (o malinterpretar). En la mayoría de las aulas son las herramientas físicas más íntimamente conectadas con la enseñanza y el aprendizaje. Los libros de texto están diseñados para traducir las abstracciones de la política curricular en operaciones que los maestros y los estudiantes pueden llevar a cabo. Tienen la intención de ser mediadores entre las intenciones de los diseñadores de la política curricular y los maestros que brindan instrucción en las aulas. Su papel mediador puede variar según los detalles de las diferentes naciones, sistemas educativos y aulas. Su gran importancia es constante” (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, & Houang, 2002, p.2).

Bajo estas consideraciones, el objetivo del presente trabajo es exponer de forma holística, los resultados que el Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

(Utadeo) ha obtenido en el mejoramiento de la calidad académica para la permanencia estudiantil, mediante los proyectos editoriales cuyo principal producto son los libros de texto en asignaturas STEM “*Science, Technology, Engineering and Mathematics*”. Es importante identificar el libro de texto universitario como el enlace entre el currículo planteado institucionalmente y el que efectivamente se implementa (O’Keeffe, 2013), es decir, que el protagonismo del libro de texto es tal que las prácticas curriculares están asociadas estrechamente a él. Para alcanzar el mencionado objetivo, enseguida de esta introducción se presenta el marco institucional y gubernamental en el que han madurado los libros de texto y la contribución que ellos han hecho a la mejora de la práctica docente e investigativa de los profesores; luego se muestran los resultados desde el punto de vista editorial y desde la incidencia en la población estudiantil. En último lugar, se presentan algunas conclusiones con base en el trabajo desarrollado.

2. Contexto gubernamental y habitus institucional para diseño y publicación de libros de texto

2.1. Perspectiva gubernamental

Minciencias que es el organismo gubernamental encargado de todos los aspectos relacionados con el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTI) en Colombia genera convocatorias de alcance nacional para el reconocimiento de grupos de investigación de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación (Minciencias, 2021). En estas convocatorias habitualmente incluyen requerimientos de existencia y calidad para los libros de texto como libros de formación para su valoración indicando que son productos bibliográficos de creciente relevancia (Minciencias, 2021).

De manera que la escritura de este tipo de libros obra en beneficio del reconocimiento de los profesores universitarios como investigadores y que, escritos en coautoría entre integrantes de los grupos de investigación puede incrementar indicadores como el de cohesión. Todo esto proporciona una mejora en la calidad académica y en el nivel de logro académico de los estudiantes en cuanto materializan la investigación pedagógica de los profesores e impulsan la visibilidad de la IES afianzando a los estudiantes en términos de los indicadores de desempeño organizacional (Barragán, 2017).

2.2. Perspectiva institucional

Los libros de texto se diseñan como productos de proyectos de investigación aprobados en convocatorias internas respondiendo al *habitus* de la Utadeo, en el sentido expresado por Thomas (2002) siendo compatibles con los objetivos de formación e información, los resultados de aprendizaje y la Misión y la Visión de la Utadeo (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011a; Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011b). La Figura 1 resalta la importancia que la Utadeo le otorga a la producción de libros de texto y a los proyectos de investigación pedagógica como alternativas para la avanzar en el camino de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Hay que mencionar que los libros de texto son unos de los tantos recursos didácticos que se aprovechan en la Utadeo para el mencionado avance.

Modelo Pedagógico	Proyecto Educativo Institucional
<p>“No toda universidad es universidad de investigación, pero en toda universidad verdadera, y la Tadeo no es, calor está, la excepción existe un espacio para la investigación. La universidad formativa valora especialmente la investigación pedagógica y se preocupa por crear los espacios institucionales para este tipo de investigación”.</p>	<p>“Principio 5 Fomenta en sus profesores el interés por el estudio de los problemas propios de su saber pedagógico, ofrece a los estudiantes espacios de tutoría y consejería, emplea la evaluación formativa, apoya la producción de textos y materiales didácticos y enfatiza en la investigación pedagógica y didáctica para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje”.</p>

Figura 1. Investigación pedagógica y producción de libros de textos en las políticas institucionales de la Utadeo.

Fuente: Elaboración propia con base en (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011, p. 21; Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011, p. 61).

En concordancia con las políticas institucionales, el Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado ha trabajado en la producción de libros de texto que abordan: 1) Aspectos disciplinares de las asignaturas STEM en las áreas que agrupa el Área (matemáticas, química, estadística y física); 2) Propuestas de investigación pedagógica que involucren simultáneamente actividad académica conceptual, algorítmica, tecnológica y de modelación en su acepción didáctica (Oliva, 2019); 3) Caracterización de los estudiantes en cuanto a variables demográficas y de contexto; y 4) Estudios teóricos desarrollados y publicados por los profesores.

La atención a los requerimientos gubernamentales y a los principios institucionales han contribuido también a la mejora de la práctica docente en cuanto se posibilita “el desarrollo, actualización y cualificación de los docentes y posibilita la realización de su práctica disciplinar y pedagógica al atender el contexto institucional” (Ministerio de Educación Superior, 2015, p. 74).

3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados conforme, tanto a la producción editorial de libros de texto enfocados a la mejora de la calidad educativa y del nivel de logros de los estudiantes, como a las estadísticas poblacionales de las asignaturas STEM a cargo del Área Académica de Ciencias básicas y Modelado de la Facultad de Ciencias Naturales e Ingeniería de la Utadeo.

3.1. Producción editorial

La Tabla 2 muestra un inventario de los libros de texto elaborados por los profesores de tiempo completo y catedráticos del Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado como un esfuerzo sostenido en el tiempo apoyado por la Editorial Utadeo (González, 2018), (Contento, 2019), (Barragán, Melo, & Aya, 2021), (González, 2013), (Pérez & Ocaña, 2013), (Ocaña & Pérez, 2011), (Lozano, Bacca, Pinzón, & Rozo, 2011), (Lozano, Bacca, Pinzón, & Rozo, 2014), (Campos, Bacca, & Gallo, 2011), (Beltrán, y otros, 2010).

El trabajo de diseño y publicación de los libros de texto ya completa 11 años en marcha, con políticas gratuitas de distribución para las versiones digitales y en sumas monetarias simbólicas para las versiones

impresas. Los proyectos de investigación en los que se han diseñado estos libros han previsto, en su mayoría, fases de implementación en versiones de prepublicaciones, por tiempos cercanos a un año. En esta fase se afina tanto el manuscrito como la práctica curricular con base en la interacción entre estudiantes y profesores, es decir, que la fecha de publicación del libro implica contar al menos un año hacia atrás de implementación de este recurso didáctico.

Tabla 2. Libros de texto autores y año de publicación.

Título del libro de texto	Autores/profesores	Año de publicación
Álgebra Lineal. Modelación, solución de problemas y ejercicios **	Sandra Barragán, Julio Melo y Orlando Aya	2021
Estadística con Aplicaciones de Datos	Manuel Contenido	2020
Análisis Exploratorio de Datos	Leando González	2018
Estadística Descriptiva y Probabilidad	Leando González	2013
Penamiento Matemático *	Mario Pérez y Adelina Ocana	2013
Bioquímica. metabolismo energético, Conceptos y Aplicación	Adriana Lozano, Cecilia Bacca, Vilma Pinzón y Claudia Rozo	2011
Química Orgánica. Ejercicios de Aplicación	Ana Campos, Cecilia Bacca y Dora Gallo	2011
Matemáticas Básicas*	Adelina Ocana y Mario Pérez	2011
Bioquímica estructura y función de biomoléculas	Adriana Lozano, Cecilia Bacca, Vilma Pinzón y Claudia Rozo	2010
Bioquímica estructura y función de biomoléculas	Luis Beltrán, Francisco Gutiérrez, Gladys Rozo, Ana Campos, Germán Díaz, Gonzalo Fajardo, Adriana Lozano, Claudia Rozo y Diego Valencia	2010

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *Estos libros tuvieron dos ediciones. ** Es un libro con contenido transmedia.

*** Este libro se desarrolló en colaboración con otras unidades académicas.

Las iniciativas editoriales han surtido las evaluaciones por pares internos y externos previstas por la editorial Utadeo. No obstante, ahora se ha iniciado una etapa de valoración global de los libros de texto universitarios de matemáticas bajo la premisa mencionada antes, que son un recurso didáctico que favorece las diferentes etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje y que involucra a diversas partes interesadas (estudiantes, profesores, coordinadores de asignaturas y directivos). En consecuencia, se propuso y validó la operatividad de un modelo de valoración para los libros de texto de matemáticas que ya fue aceptado para publicación¹ (Barragán & González, 2022).

3.2. Estadísticas poblacionales

El Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado ha atendido a 18.336 estudiantes entre los primeros periodos de 2017 y 2021, quienes han tomado un total de 29.559 asignaturas. La distribución por programa en las asignaturas está principalmente representada por Ingeniería química (27%), Ingeniería industrial (12,8%), Ingeniería de Sistemas (11,1%), Biología Marina (8,2%), Mercadeo (5,8%), Contaduría Pública (5,7%), Comercio Internacional y Finanzas (5,3%). La distribución ha sido homogénea con casi igual porcentaje

¹ La revista autorizó referenciar el artículo en el estado "en prensa".

de hombres y de mujeres a lo largo de los nueve periodos considerados. Las calificaciones promedio de las asignaturas han venido en aumento, en particular, existe un salto considerable en el primer periodo de 2020 (en donde se inició el trabajo académico en telepresencia), lo cual puede deberse a la acción combinada de directrices, estrategias y recursos entre los que se encuentra lo descrito en este trabajo y en relación con la implementación curricular de libros de texto.

La Figura 2 muestra las calificaciones promedio por periodo de estudiantes en las dos facultades con mayor número de estudiantes atendidos por el Área: Ciencias Económicas y Administrativas y Ciencias Naturales e Ingeniería. Muchos factores pueden explicar este fenómeno, pero se pueden mencionar los efectos del cambio de la evaluación durante la pandemia que permitió mayores tiempos de respuesta, trabajo colaborativo o mayores oportunidades en el número de intentos de las evaluaciones.

Es muy importante resaltar que no se diseñó un experimento para analizar el impacto de los libros en las calificaciones de los estudiantes debido a la imposibilidad de contar con unidades de análisis independientes, es decir, lograr efectivamente un grupo de tratamiento y uno de control, ya que los libros se encuentran en la librería universitaria, en la biblioteca y en la página web de la universidad, a disposición de quien esté interesado. En otra vía, como se mencionó arriba se ha emprendido un camino hacia la valoración para los libros de texto de matemáticas como recurso pedagógico (Barragán & González, 2022).

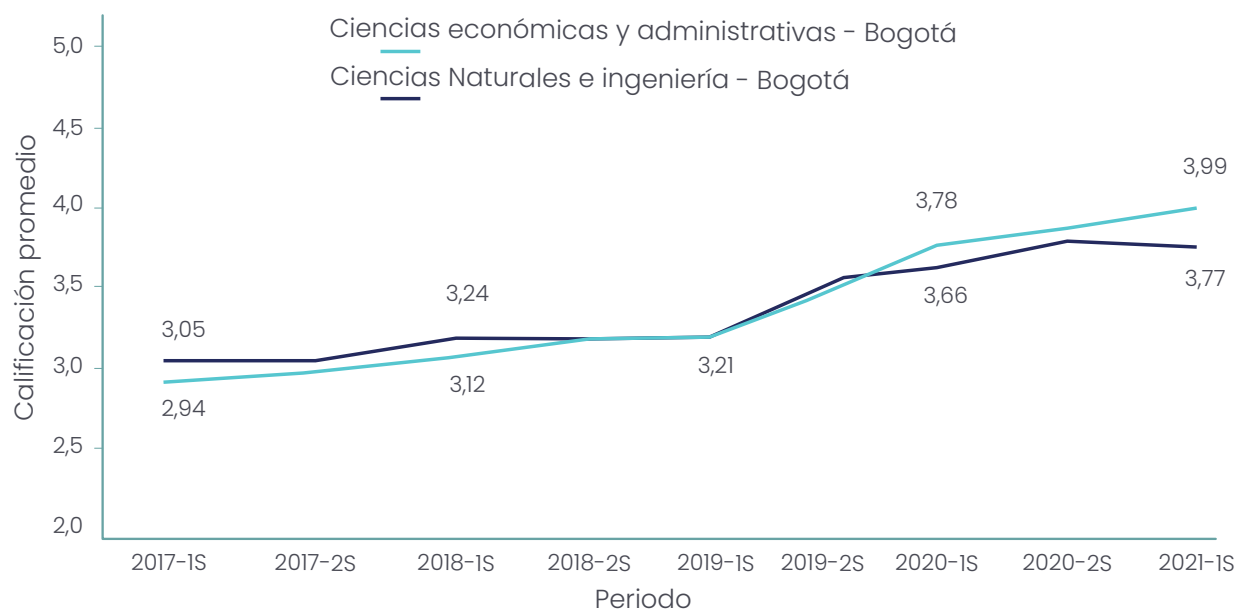


Figura 2. Calificaciones promedio para estudiantes atendidos por el Área.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, la Figura 3 está constituida por burbujas en las que se muestra el periodo, el número de asignaturas tomadas por estudiantes y el número de estudiantes atendidos por el Área Académica de Ciencias Básicas y Modelado, en ese orden. Es importante decir que, el sector de la educación superior en Colombia, en general, ha experimentado una contracción en la población estudiantil en los últimos 5 años, a lo que la Utadeo no ha estado exenta, situación precipitada por la pandemia.

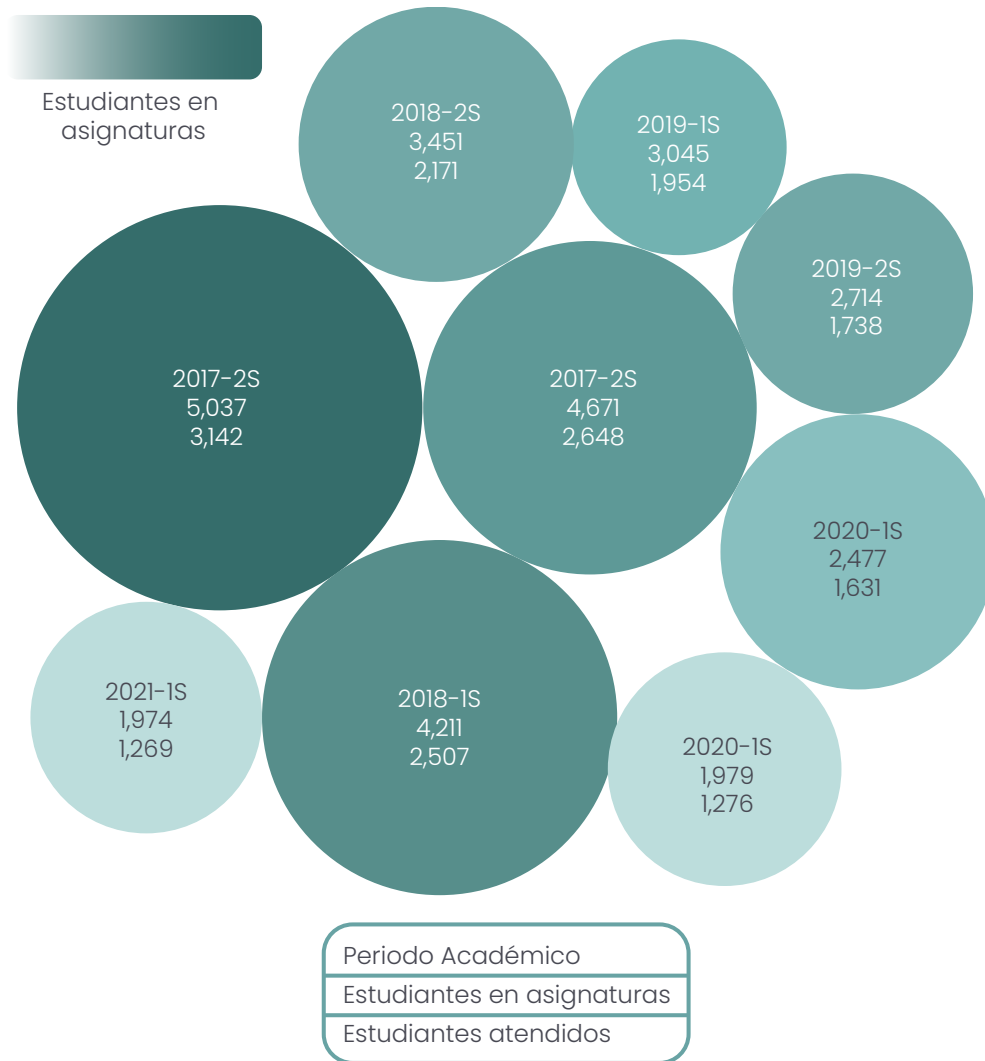


Figura 3. Población atendida por el Área entre los primeros periodos de 2017 y 2021.
Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La permanencia estudiantil en la educación superior es sensible a las dinámicas institucionales, por esto, el MEN proporcionó una caja de herramientas configurada por ocho componentes y 37 herramientas. Una de las herramientas es el mejoramiento de la calidad académica desde la que las prácticas curriculares propuestas y las efectivamente implementadas tienen un papel protagónico. Para reducir la distancia entre ellas, los libros de texto diseñados, al interior de las IES circunscritos al habitus institucional, se constituyen un recurso didáctico importante en virtud de que posibilitan el incremento del nivel de logro académico de los estudiantes y la mejora de la práctica docente contribuyendo en doble partida a que los estudiantes persistan en su proceso educativo y logren la graduación oportuna. El diseño de los mencionados libros de texto debe estar atados a proyectos de investigación pedagógica que involucren diferentes aspectos y actores del proceso de enseñanza aprendizaje para que respondan a las expectativas en cuanto a fidelización de los estudiantes fortaleciendo sus habilidades académicas.

La implementación de libros de texto como recursos didácticos en asignaturas STEM tiene varias etapas y tipos de evaluación, entre ellas está la evaluación por pares internos y externos como publicación que surte un ciclo editorial, la proveniente de protocolos de implementación que involucra estudiantes, profesores y coordinadores de asignatura. Adicionalmente, la evaluación de impacto del trabajo con los libros de texto sobre las calificaciones de los estudiantes, sobre la repitencia de asignaturas y sobre el mejoramiento de la calidad académica debe estudiarse con detalle o sustituirse por otro que haga sus veces en vista de las características de un diseño de experimentos y de la independencia que requieren las unidades de análisis. En consecuencia, como oportunidad de trabajo futuro se observó la posibilidad de aislar y estudiar el efecto de los libros de texto en la retención estudiantil a través del mejoramiento de la calidad académica.

Agradecimientos

Los proyectos de investigación pedagógica, los procesos editoriales y la publicación de los libros de texto han llegado a feliz término gracias al apoyo de la Editorial, de la Dirección de investigación, de la Vicerrectoría Académica y de la Rectoría de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Bibliografía

- Barragán, S. (2017). *Indicadores del desempeño organizacional para la permanencia y la deserción estudiantil desde la perspectiva de la gestión dinámica del desempeño*. Ponencias de Congresos CLABES. Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1547/2285>
- Barragán, S., & González, L. (2022). Modelo para la valoración de un libro de texto universitario de matemáticas (en prensa). *Estudios Pedagógicos*.
- Barragán, S., Melo, J., & Aya, O. (2021). *Álgebra Lineal. Modelación, solución de problemas y ejercicios*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Beltrán, L., Gutiérrez, F., Roza, G., Campos, A., Díaz, G. F., Lozano, A., . . . Valencia, D. (2010). *Biología Conceptos y fundamentos básicos*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/rYts5>
- Campos, A., Bacca, C., & Gallo, D. (2011). *Química Orgánica: ejercicios de aplicación*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/yAXE4>
- Contento, M. (2019). *Estadística con aplicaciones en R* (Vol. 1). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/fftpB>
- González, L. (2013). *Estadística Descriptiva Y Probabilidad*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/HONGt>
- González, L. (2018). *Análisis exploratorio de datos. Una introducción a la estadística descriptiva y probabilidad*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/cXcOX>

- Lozano, A., Bacca, C., Pinzón, V., & Rozo, C. (2011). *Bioquímica. Metabolismo Energético, Conceptos Y Aplicación*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/Wf3Yu>
- Lozano, A., Bacca, C., Pinzón, V., & Rozo, C. (2014). *Bioquímica estructura y función de biomoléculas*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/eDTfW>
- Minciencias. (2021). Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación - 2021. <https://lbestlinks.net/ZIMLn>
- Minciencias. (2021). Sobre Minciencias. <https://lbestlinks.net/k7Yqn>
- Ministerio de Educación Superior. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. (I. N. Colombia, Ed.) <https://lbestlinks.net/fwgIZ>
- Ocaña, A., & Pérez, M. (2011). *Matemáticas Básicas*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/5h3gL>
- O’Keeffe, L. (2013). A Framework for Textbook Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.12785/IRCLR/020101>
- Oliva, J. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 5-24. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2648>
- Pérez, M., & Ocaña, A. (2013). *Pensamiento Matemático*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://lbestlinks.net/WxYag>
- Schaffernicht, M. (2009). *Indagación de situaciones complejas mediante la dinámica de sistemas*. Universidad de Talca.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423- 442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (2011a). *Modelo Pedagógico*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (2011b). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., & Houang, R. (2002). *According to the Book - 2002. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-94-007-0844-0

GAME ROOM Y LAB ITM: LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA CON CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO ITM

Ramón José Ledesma Soto
Psicólogo
Profesional Universitario Líder Bienestar Desarrollo Humano
ramonledesma@itm.edu.co

Colombia, Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen

Desde el 2015 se vienen desarrollando al interior del ITM, acciones de innovación pedagógica y didáctica basadas en tendencias y estrategias didácticas emergentes como el aprendizaje basado en juegos para la promoción de la permanencia con calidad de vida y bienestar. Inicialmente se tiene al GAME ROOM, estrategia que introduce el juego serio y la gamificación como prácticas para propiciar nuevas

prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución. En el marco del nuevo Plan de Desarrollo Institucional, GAME ROOM pasa a otro nivel y se constituye como el LABORATORIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA ITM, estrategia que también, desde acciones fundamentadas en el aprendizaje activo, los juegos serios y la gestión creativa, busca transversalizar de manera ecosistémica las prácticas de enseñanza - aprendizaje de la institución desde la generación de escenarios para la cocreación y la colaboración orientada a la transformación desde la innovación pedagógica para la permanencia académica con calidad de vida y Bienestar.

Descriptorios o Palabras Clave

Innovación pedagógica, innovación didáctica, aprendizaje activo, gamificación, juego serio.

1. Introducción

El constante crecimiento de la comunidad institucional condiciona la emergencia de nuevas prácticas de socialización que en muchas ocasiones se constituyen en asuntos que afectan la convivencia institucional. Los avances tecnológicos y el desarrollo de nuevas tendencias en el ámbito sociocultural, impactan profundamente los mecanismos neuropsicológicos que sirven de base al aprendizaje humano, condición que impone un gran reto adaptativo en materia pedagógica y didáctica para las prácticas educativas en los contextos de educación superior para responder de manera pertinente a las demandas motivacionales y estilos de aprendizaje de sus usuarios.

Los últimos aportes de las neurociencias han mostrado que la mayoría de las prácticas pedagógicas actuales requieren una profunda revisión en cuanto a su pertinencia. La neuropedagogía propone nuevas estrategias y prácticas centradas en la promoción de la creatividad, desde papeles activos de los agentes educativos inmersos en las prácticas curriculares, que requieren transformarse a propuestas más activas y estructurantes donde el ritmo y las condiciones estén más del lado de un rol más activo del aprendiz o estudiante, y no tanto del docente.

Dentro de los elementos propuestos para este aprendizaje activo y altamente motivante está el juego como mediador didáctico e integrador de experiencias cognitivas y emocionales. El juego constituye un mecanismo natural arraigado genéticamente que despierta la curiosidad, es placentero y permite descubrir destrezas útiles para desenvolvemos en el mundo.

En esta vía, se han desarrollado en el Instituto Tecnológico Metropolitano, acciones enmarcadas en el aprendizaje activo, específicamente en el juego serio como motor didáctico para introducir prácticas más pertinentes y motivantes para los estudiantes, primero como una estrategia centrada en salas de juego orientadas a gamificar prácticas de promoción del Bienestar y otras de tipo académico, estrategia que se denominó GAME ROOM; y luego, en una búsqueda de transversalización del currículo desde acciones de innovación pedagógica que desde la gestión creativa y colaborativa entre los diferentes actores institucionales, faciliten la transformación pertinente de los procesos de enseñanza - aprendizaje en las líneas estratégicas de permanencia con calidad de vida y bienestar, a través de acciones mediadas por didácticas y pedagogías constructivistas y alternativas, desde la estrategia LAB, Laboratorio de innovación Pedagógica ITM.

Un reto permanente para los contextos educativos, que trasciende los asuntos técnicos y disciplinares de la pedagogía, y que integra otros escenarios científicos y disciplinares, tiene que ver con la necesidad de transformar y actualizar las didácticas y metodologías usadas en el acto educativo para lograr el aprendizaje activo y mejorar el logro de los objetivos académicos (Motiejunaite y Žadeikaite, 2009).

Dentro de estas tendencias y practicas encontramos a la innovación educativa, específicamente, la innovación pedagógica y didáctica, como una de las que mas incidencia tienen en el discurso pedagógico actual.

2.1. Innovación educativa, pedagógica y didáctica

En el informe del Banco Mundial sobre el sistema educativo publicado en el 2018, se denuncia que el aprendizaje en el contexto contemporáneo está en crisis. Las razones están fundamentadas en que las políticas que sustentan los procesos educativos en los diferentes países están orientadas a promover la escolarización y la cobertura educativa, y no a ocuparse del tema de la calidad y pertinencia del proceso de aprendizaje. Señala que: “Cada vez hay más evidencia de que lo que impulsa el crecimiento y prepara a las personas para la vida y el trabajo son las habilidades y competencias que adquieren durante su formación, y no solo los años que pasan en la escuela” (Banco Mundial, 2018).

Desde esta perspectiva, se plantea por parte de expertos en tendencias pedagógicas, la necesidad de reorientar el actual sistema educativo a las necesidades del medio circundante. Es así como: “Los ecosistemas educativos deben estar orientados a desarrollar las habilidades del alumno para trabajar en colaboración y aprender a adaptarse a entornos que cambian rápidamente. El proceso de transferencia de conocimientos y habilidades debe ser transformado. Existe la necesidad de un nuevo ecosistema educativo para que las sociedades prosperen.” (Banco Mundial, 2018).

Lo anterior sitúa a la innovación educativa, pedagógica y didáctica, en el foco estratégico de las agendas de sistemas y agentes educativos contemporáneos, que tienen como factor común, la necesidad de introducir cambios en los currículos y practicas educativas tradicionales para adaptarlos a las exigencias del entorno.

Se entiende por innovación educativa como un proceso de indagación e implementación de nuevas propuestas, orientadas a solucionar de manera pertinente los problemas que el acto educativo y las condiciones que los contextos educativos se generan, lo que implica el establecimiento de cambios que son asumidos, aplicados e introyectados por los sistemas educativos (Imbernón,1996). A partir de lo anterior, la innovación pedagógica se asocia con la concreción y materialización de la innovación educativa específicamente, en el establecimiento de transformaciones en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en aspectos como nuevas estrategias de aprendizaje y generación de conocimientos dentro de la comunidad educativa, diseño de nuevos materiales didácticos, uso de recursos educativos abiertos, acceso a tecnologías digitales relacionadas con las disciplinas específicas, el fomento al trabajo en equipo, la autonomía, el fomento al aprendizaje activo, la creación de comunidades para el desarrollo profesional docente (Vincent-Lancrin, G. Jacotin, J. Urgel, S. Kar and C, & González-Sanch, 2017). entre otros. Y la innovación didáctica hace referencia a los cambios que se introducen en el acto pedagógico, y en el estrecho vínculo que relaciona al docente con el estudiante en sus prácticas, métodos, y otras estrategias para materializar los objetivos propuestos para el proceso enseñanza - aprendizaje. (Macanchí Pico, 2020).

La gamificación, el juego serio, y el aprendizaje basado en juegos, entendidos como: “El diseño de un entorno educativo real o virtual que supone la definición de tareas y actividades usando los principios de los juegos. Se trata de aprovechar la predisposición natural de los estudiantes con actividades lúdicas para mejorar la motivación hacia el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, de valores y el desarrollo de competencias en general” (Observatorio de innovación pedagógica, 2017), aparecen como grandes tendencias emergentes en el marco de la innovación educativa.”

2.2. Juego serio como instrumento de innovación pedagógica y didáctica

Según Teng y Baker (2014), además del carácter, antropológico, emocional y lúdico del juego, actualmente se ubica como una tendencia creciente en ambientes educativos, siendo un medio para convertir los actos pedagógicos en escenarios para el aprendizaje significativo, atribuyéndoles una poderosa capacidad para motivar y para moldear la conducta (Teng y Baker, 2014).

Los ambientes de juego tienen la capacidad de integrar elementos que activan de manera simultánea mecanismos cerebrales que articulan condiciones emocionales y cognitivas en los escenarios pedagógicos lúdicamente mediados, se integran la atención, la función ejecutiva, el pensamiento estratégico y prospectivo, además de la plasticidad neuronal, es decir, se integran procesos tan profundos y complejos como la motivación con los procesos cognitivos básicos y superiores. Por ello, ha tomado fuerza el uso de juegos o elementos del mismo para transformar el ambiente de aprendizaje. Se busca así que el aprendizaje y la retroalimentación combinados con el juego transformen la escuela en un ambiente mucho más emocionante (Dicheva, Dichev, Agre y Angelova, 2015). Un entorno escolar enriquecido con elementos del juego puede permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo a través de una retroalimentación personal y oportuna, además de desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación.

Así se han planteado tres formas de integrar el juego a los procesos pedagógicos: La gamificación, el juego serio, y el aprendizaje basado en juegos. Gamificación, juegos serios, y aprendizaje basado en juegos no son sinónimos. Mientras que el primero incorpora al contexto educativo y a los diseños instruccionales, elementos propios del diseño de los juegos, como la competencia y la premiación, sin necesidad de usar propiamente juegos en su práctica, y más desde el lugar de estrategia didáctica -motivacional para los estudiantes; el juego serio, le da una intención formativa al jugar, es el juego con un propósito orientado a desarrollar un conocimiento, competencia o habilidad específica. Los juegos serios están caracterizados por estar diseñados específicamente para fines educativos y formativos, escenario que permite usar juegos ya creados, o crear juegos para los fines establecidos; y el tercero, el aprendizaje basado en juegos, corresponde al uso de los juegos como medio de instrucción, desde juegos que ya existen y que son adaptados a las necesidades del proceso específico donde se apliquen. (Observatorio de Innovación Pedagógica, 2016).

Los juegos aplicados al escenario pedagógico, además de la oportunidad de desarrollar habilidades y estrategias cognitivas, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda y la organización de información, las habilidades motoras de percepción y de razonamiento abstracto, animan a la autoestima y tienen un factor de motivación. Además, se puede añadir que aumentan la capacidad de coordinación y la percepción espacial, y amplían el campo de visión (Prensky, 2001), lo que afecta positivamente la lectura y el manejo eficiente en entornos.

Los juegos serios, también fomentan la socialización ya que actúan como instrumentos para la transmisión de pautas de comportamiento, valores y actitudes favorables en ciertos contextos, y mejoran los procesos cognitivos tales como el razonamiento, la memoria y las habilidades sociales de interacción, especialmente con los juegos de carácter estratégico. Recapitulando, los juegos aplicados al aprendizaje, favorecen el desarrollo de las siguientes competencias: Las habilidades comunicativas, la gestión de recursos y la crítica reflexiva; la negociación y toma de decisiones; el despliegue de las estrategias de organización, diseño y planificación, además del razonamiento estratégico; la colaboración, la toma de decisiones bajo presión, la asunción de riesgos calculados, el pensamiento lateral y el comportamiento ético.

3. Evolución histórica de las estrategias GAME ROOM y LAB: Del juego serio a la gestión creativa para la innovación pedagógica en el ITM

Desde su apertura en marzo del 2015, la experiencia GAME ROOM ha pasado por tres momentos, los cuales desde sus características, permiten visualizar un proceso que parte desde una perspectiva muy empírica del juego como elemento mediador en la convivencia institucional, a una perspectiva del juego serio como un elemento que permite a bienestar materializar la perspectiva ecosistémica, y brindar a la academia un elemento que desde las perspectivas neuro educativas se constituye en un factor esencial en los diseños instruccionales en todos los niveles del sistema educativo, lo que repercute de manera positiva en la promoción de la permanencia con calidad de vida y bienestar. GAME ROOM se propuso inicialmente como un espacio alternativo, mediado por juegos de mesa y actividades lúdicas, orientado a brindar opciones de empleo creativo del tiempo libre en la Institución.

En un primer momento, que se podría denominar de incubación de la idea y puesta en marcha de un espacio alternativo – sala de juegos, para la convivencia institucional, se vislumbraban posibilidades de acción desde la perspectiva lúdica del juego como medio para promover la convivencia institucional. Para el 2016, momento donde la estrategia ya se había posicionado entre diferentes actores de la institución, la experiencia GAME ROOM, y el salón de juegos, se mantiene como una alternativa integral para la promoción de la convivencia, la permanencia y el fortalecimiento de habilidades pedagógicas, sociales y cognitivas del estudiante. Sin embargo, cada vez cobra más fuerza la idea de consolidar al GAME ROOM como un mediador didáctico ubicándolo como un centro de soluciones desde el juego serio como herramienta psicopedagógica, para intervenir y atender las diferentes demandas académicas y psicopedagógicas en el Instituto Tecnológico Metropolitano, realizando una gestión de posicionamiento y de “mercadeo interno” de la propuesta, ofreciéndola como un centro de soluciones desde los criterios didácticos y de gestión organizacional que puede ofrecer el aprendizaje basado en juegos. Es así como desde la estrategia, además de los estudiantes, se comienza a impactar a docentes, empleados y egresados, atendiendo sus necesidades y ofreciendo posibilidades de acción desde el juego serio. Para el 2017 y el primer semestre del 2018, GAME ROOM se posicionó ante los estamentos institucionales, como un mediador de procesos didácticos y de promoción de bienestar integral a través del juego, desde talleres y consultorías, que permitieron por ejemplo a los docentes del centro de idiomas insertar en el microcurrículo del programa ITM BILINGÜE una actividad mediada por el juego serio que tuvo por escenarios las salas de juego, logrando un reconocimiento positivo por parte de los docentes. En el 2018 con la apertura de la sala de juegos en el campus Robledo se materializa un producto del plan estratégico, que sumado a la llegada de un experto en la metodología LEGO SERIOUS PLAY, movilizan las acciones a una estrategia de consultoría que se orienta a formar facilitadores de acciones desde el juego serio, a partir de capacitaciones y procesos de asesoramiento en la formulación, gestión y ejecución de acciones mediadas por el juego serio, que luego se aplican en el aula de clase, o en otros espacios institucionales.

Desde el 2015 hasta el 2019 GAME ROOM logro impactar más de 4000 estudiantes con prácticas basadas en el juego serio como mediador pedagógico, así como la certificación de 35 docentes en juego formativo, el acompañamiento desde consultoría de 12 docentes y la puesta en funcionamiento de tres laboratorios de creatividad en los campus Fraternidad, Robledo y La Floresta.

En el marco del nuevo Plan de Desarrollo Institucional, GAME ROOM pasa a otro nivel y se constituye como el LABORATORIO INSTITUCIONAL DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA ITM, y desde la orientación estratégica que orienta la Dirección de Bienestar en este nuevo marco, busca transversalizar de manera ecosistémica las prácticas de enseñanza - aprendizaje de la institución desde la apertura de un espacio para la cocreación y la colaboración orientada a la transformación desde la innovación pedagógica para la permanencia académica con calidad de vida y Bienestar.

Se suman a las estrategias basadas en el juego serio, otra serie de acciones fundamentadas en metodologías activas y gestión creativa para la innovación en materia pedagógica. En este sentido, el laboratorio de innovación pedagógica LAB ITM, busca llevar a cabo una intervención creativa que tiene como objetivo brindar estrategias y posibilidades de solución de problemáticas a través de las metodologías de juego serio y otras apuestas didácticas de carácter activo, como las metodologías ágiles y las estructuras liberadoras, aplicada a los distintos contextos del ITM impactando con estas el desarrollo de contenidos educativos y la expansión de conocimiento. Se concibe al LAB como un ambiente de aprendizaje desde la COLABORACIÓN y la COCREACIÓN que articula recursos, experiencias y conocimientos institucionales, estableciéndose en un espacio dinámico de aprendizaje donde el facilitador-alumno, puede adquirir nuevos conocimientos a partir de la experimentación en el crear, conectar, comprender y construir, por lo que deja de ser un lugar en donde sólo se comprueban ciertos aspectos teóricos abordados en el aula para convertirse en un espacio de aprendizaje cooperativo, lo que apunta a las dimensiones definidas por la UNESCO como los retos para la educación y las competencias del S XXI mencionadas en el aparte sobre innovación educativa, pedagógica y didáctica.

En un año de funcionamiento el LAB ITM ha desarrollado mas de 20 procesos de consultoría, ha desarrollado 4 proyectos estrategicos para abordar el mismo número de problemáticas en 4 áreas de Bienestar; ha generado un curso virtual denominado: Gestión creativa para la permanencia con calidad de vida y bienestar, que ya certificó a una primera cohorte de 33 docentes de la institución; y fue reconocido en el 2020 por el COLAB MEN como una buena práctica en materia de innovación pedagógica para ser visibilizada en el sitio web del Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior Co-Lab" (Ver: <https://colab.colombiaprende.edu.co/experiencias/laboratorio-de-innovacion-pedagogica-itm-gestion-creativa-y-colaborativa-para-la-permanencia-academica-con-calidad-de-vida-y-bienestar/>).

4. Conclusiones

- La implementación de acciones en el marco de la innovación pedagógica y didáctica, desde estrategias de aprendizaje activo como el juego serio, favorecen la promoción de la permanencia académica, por los elementos motivantes y generadores de aprendizaje significativo que se derivan de su aplicación. La implementación de estas tendencias emergentes desde el aprendizaje activo apunta a consolidar los elementos que, en el marco de los procesos interaccionales descritos por el modelo de Tinto, se constituyen en factores protectores para la permanencia, ya que desde estas se facilita la implementación de ambientes de aprendizaje favorables para fortalecer la integración

social del estudiante, desde la posibilidad de establecer interacciones positivas con pares y docentes, como también la posibilidad de participar de actividades extracurriculares (Donoso & Shiefelbein, 2007). La persistencia, efecto del beneficio percibido por el estudiante en las estrategias que responden a sus expectativas y estilo de aprendizaje, sumado a mejoras en el rendimiento académico, y a la integración social, serán los elementos que desde el modelo de Tinto, favorecerán la permanencia académica, y disminuirán las probabilidades de deserción (Donoso & Shiefelbein, 2007, pág. 17). Si se tienen en cuenta las condiciones motivacionales positivas y las mediaciones significativas que el juego serio facilita, se tendrá en este recurso una alta oportunidad de promoción de permanencia y persistencia en las trayectorias académicas de los estudiantes.

- La evolución de las estrategias GAME ROOM y la consolidación de LAB ITM visibilizan la manera como tendencias innovadoras en educación, van permeando escenarios curriculares de educación superior. Esto a su vez plantea un reto, que, en el marco de la pertinencia, debe llevar a la academia a flexibilizar sus prácticas, todo esto orientado a facilitar procesos de permanencia desde la generación de culturas institucionales transversalizadas por la innovación pedagógica y didáctica, y las nuevas tendencias y estilos de aprendizaje.
- Continuar trabajando en la consolidación las acciones de transversalización curricular desde el juego serio y las tendencias centradas en el aprendizaje activo como mediador pedagógico, deben llevar al establecimiento de articulaciones que conduzcan a un posicionamiento que permita configurar un ecosistema de permanencia transversalizado por la innovación. Esto implica una fuerte gestión institucional para que estas estrategias se visibilicen como una opción para promover la permanencia académica y prevenir la deserción, desde el fundamento innovador en materia pedagógica, en el que se sustentan. Debe trabajar en alianzas que le permitan articular sus acciones a estrategias como SIGA, para que, desde un abordaje conjunto de fenómenos y factores de riesgo ligados al aprendizaje, puedan desarrollar acciones de I + D + i, orientadas a mejorar las condiciones curriculares, y promover así, de manera pertinente, la permanencia académica en la institución. Lo anterior conlleva otro gran reto: Diseñar indicadores que permitan monitorear y medir los impactos a mediano y largo plazo de estas estrategias en la retención, permanencia y persistencia de los estudiantes, así mismo, del impacto en la motivación, ya que la información con la que se cuenta hasta el momento sobre el tema de los impactos es netamente cualitativa.

Bibliografía

- Banco Mundial. Informe sobre el Desarrollo Mundial. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/21196ovSP.PDF?sequence=64&isAllowed=y>
- Bravo, F. y Ruíz, L. (2017). Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 7-18. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.11640>
- Cerezo Narváez, Alberto (2017). Working on competences with Lego® Serious Play® in the university stage. 21th International Congress on Project Management and Engineering Cádiz, 12th - 14th July 2017.

- Gijosa, Christian. ¿Cómo será el ecosistema educativo del futuro? Recuperado de: <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/ecosistema-educativo-del-futuro>
- Hernández, C. (2011). Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior. En: Proyecto. Alfa Guía: Por el futuro de la educación. Disminuimos el abandono en la educación superior. Medellín.
- Instituto Tecnológico Metropolitano. Dirección de Bienestar. Informes Ejecutivos Cumplimiento Productos del Plan de Acción 2015-01, 2015-02, 2016-01, 2016-02, 2017-01, 2017-02 y 2018-01
- Luna Scott, Cinthia. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el S XXI? Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Montaño Lozano, Edgar (2018). Metodología Lego Serious Play. Documento inédito.
- Morillas González, Carlos. Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. En: *Revista Enrahonar* 16, 1990, 11-39
- Motiejunaite, E. & Žadeikaite, L., 2009. Competences development : Challenges and possibilities. *Pedagogika*, 95, pp.86-93.
- Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. Edu Trends septiembre 2016 Gamificación. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa, 2017. Radar de Innovación educativa 2017, Available at: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/01/09/¿que-es-innovacion-educativa/>.
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L, y Aberasturi-Apráiz, E. (2018). Lego Serious Play: Hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-15.
- Poy-Castro, Raquel. Diseño y evaluación de un juego serio para la formación de estudiantes universitarios en habilidades de trabajo en equipo. En. *RISTI. Revista ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*. Universidad de León, España. DOI: 10.17013/risti.e3.71-83
- Torres Guevara, L. E. (2010). Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Estado del arte. Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124f_dba5-2318-432a-8e9f-126a2501c229.
- UNESCO. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L. Lima, 2016

Villamizar Acevedo, G., & González Ambrosio, J. E. (2015). El Lego Serious Play como herramienta para solucionar problemas sociales. Estudio con alumnos de administración de empresas. *Cultura, Educación y Sociedad* 6 (1): 9-24. DOI: 10.5944/ried.19.2.15624

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y TRAYECTORIA ACADÉMICA EN EL MARCO DE LA GRADUACIÓN OPORTUNA EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Óscar Armando Hernández Romero
oscarhernandez@usantotomas.edu.co

Edna Luz Mogollón Montoya
ednamogollon@usantotomas.edu.co

Colombia, Universidad Santo Tomás

Resumen

En el marco del proceso de formación integral que lidera la Universidad Santo Tomás (USTA) a través de los procesos académicos y las estrategias de acompañamiento al desarrollo integral del estudiante, se ha logrado fortalecer y validar prácticas orientadas al mejoramiento de los resultados de desempeños académico, respondiendo al compromiso de posibilitar el desarrollo de las habilidades y destrezas de cada estudiante, para que respondan de manera ética, crítica y creativa a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad, tal como lo declara la Misión Institucional de la USTA. (PEI, USTA.2004).

De acuerdo a los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013) *“un programa de alta calidad se reconoce porque permite al estudiante potenciar al máximo sus competencias y, en especial, sus actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades durante su proceso de formación”*. Por su parte, el Decreto 1330 de 2019, el cual regula los procesos de registro calificado y calidad académica de las IES, insiste en que el sistema de aseguramiento de la calidad de la institución debe velar por la calidad de los resultados de aprendizaje como un factor a tener en cuenta en la cultura de la autoevaluación, a la vez facilitarle al estudiante un tránsito pertinente por la educación superior a través de un proceso formativo que debe orientar la vida académica de los estudiantes y el desarrollo institucional. Así mismo la Resolución 021785 expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el 19 de noviembre de 2020, insiste en que la Institución debe definir los resultados de aprendizaje, los cuales harán referencia a que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer, como resultado del proceso formativo. En este sentido, la USTA guarda coherencia en su propuesta educativa, respondiendo a las necesidades de formación integral a lo largo de la vida universitaria, lo que repercute en la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica.

En el marco de los objetivos planteados en la celebración del X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (XCLABES), se pretende con este trabajo dar a conocer iniciativas y prácticas curriculares orientadas a reducir los índices del abandono por causas académicas, en la medida que se fortalecen prácticas evaluativas que promueven aprendizajes significativos a lo largo de la trayectoria académica del estudiante, a fin de conocer su progreso, rezago o estancamiento en su desempeño, lo que permite el análisis para la toma de decisiones en relación a procesos de acompañamiento y promoción, orientados al mejoramiento y cualificación académica.

Descriptor o Palabras Clave

Evaluación de los Aprendizajes, Competencias, Resultados de Aprendizaje, Acompañamiento y Promoción, Graduación Oportuna.

1. Contexto Institucional

La USTA como Institución de Educación Superior con Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus en el 2016 y Acreditación Institucional Internacional otorgada por el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad –IAC en el 2018, promueve la formación integral de la persona, proceso entendido como el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal, así como el compromiso con la vida social, la integración del saber hacer profesional con el saber obrar de la madurez ética, como ser individual, social, histórico y cultural. (PEI, USTA, 2009, p. 63). El acompañamiento estudiantil es un proceso exigente que conduce al educando desarrollar todas sus habilidades y destrezas en cada una de las dimensiones para lograr su promoción como ser humano y como persona íntegra e integral. La línea cinco del Plan Integral Multicampus (PIM) denominada *Personas que Transforman Sociedad*, tiene por objetivo: *dirigir los esfuerzos institucionales al logro de una formación humana integral, con pertinencia social, que proporcione los medios para que los estudiantes y los egresados generen el impacto significativo para la transformación de la sociedad*. Es por ello que los esfuerzos institucionales que ha venido liderando la USTA, se han focalizado y orientado a brindarle al estudiante todas las herramientas pedagógicas y didácticas para asegurar los aprendizajes propios de cada disciplina, pero sobre todo como personas, lo que implica la interacción de la formación del docente, el currículo, los medios, las metodologías educativas, la motivación y satisfacción y compromiso del estudiante.

La USTA pretende alcanzar la calidad de la formación de sus estudiantes, a partir de la aplicación de “procesos, recursos didácticos, evaluativos y estrategias, que posibilite el análisis y la toma de decisiones en relación con el estado de desarrollo de las competencias de los estudiantes, a partir de los perfiles de formación y egreso de los programas académicos y las dimensiones de la acción humana declaradas por la USTA”. (Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes -SEA-, 2018), el cual se aplicará los tres momentos de la evaluación de los aprendizajes que nos propone el SEA: Inicio, Formación y Egreso.

1.1. La Evaluación de los Aprendizajes en la USTA

De acuerdo con lo establecido en los Lineamientos para el diseño y la actualización curricular en la USTA (2015), la evaluación de los aprendizajes se realiza en pro de hacer seguimiento a lo largo del proceso formativo desde el inicio con un carácter diagnóstico, durante el proceso para revisar avances e intervenir en falencias encontradas, y al finalizar su trayectoria tanto en el semestre, como en los ciclos de formación y ad portas de culminar el programa académico. Este proceso está orientado a obtener información de cómo se están desarrollando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que posibilite la toma de decisiones para la mejora del acto educativo y aportar a la calidad de la educación en el marco de los criterios de evaluación o a indicadores establecidos en consenso bajo lineamientos institucionales, ministeriales tanto a nivel nacional como internacional.

La USTA inspirada en el pensamiento humanista, cristiano de Tomás de Aquino, articula la formación integral de los estudiantes a partir de las dimensiones de la acción humana tales como comprender, comunicar, hacer y obrar; en este sentido, los lineamientos para el diseño y la actualización curricular en la USTA (2015), propone un enfoque problémico para la evaluación de *habilidades intelectivas, como la creatividad, el pensamiento crítico, divergente, analítico e inferencial, la proposición de soluciones a situaciones contextualizadas y el plexo de valores humanos tomen una especial relevancia*. Es en este escenario donde la evaluación de competencias, en el marco de las dimensiones de la acción humana, se constituye en apuesta del proceso formativo y en coherencia con las competencias evaluadas por el Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes) mediante exámenes externos estandarizados en los distintos niveles del servicio educativo en Colombia y de manera particular en educación superior a través de la evaluación de competencias genéricas en Sabre PRO.

La articulación del proceso formativo de la USTA con la propuesta de evaluación externa del ICFES, nos invita no sólo a responder a un momento determinado de la evaluación, sino también a verificar y validar la adquisición de estas competencias a lo largo de la trayectoria académica y en articulación entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso.

Tabla 1. Articulación de las dimensiones de la Acción Humana, con las competencias Genéricas.

Dimensiones de Acción Humana (USTA)	Competencias Genéricas Evaluadas en Saber Pro	Momentos de la Evaluación propuestos para la USTA
Comprender	Lectura Crítica Razonamiento Cuantitativo	- Evaluación Diagnóstica: Al culminar primer año de vida universitaria - Evaluación del Proceso: A mitad de carrera - Evaluación Final: Antes de culminar programa académico.
Comunicar	Comunicación Escrita Inglés	
Hacer	Competencias específicas de cada disciplina	
Obrar	Competencias Ciudadanas	

La evaluación así vista, busca fomentar en el estudiante autonomía, capacidad investigativa, liderazgo y sensibilidad social que finalmente serán puestas en escena en el mundo social y laboral, lo que necesariamente debe darse en el proceso formativo y no sólo en al final de este. Para la USTA, *la elaboración de resultados de aprendizaje, las rúbricas, el diseño de logros de aprendizaje, entre otros, son tipos de valoraciones cualitativas, que deben armonizarse con las cuantitativas para medir (calificar) la adquisición de competencias, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes en el marco del desarrollo de las dimensiones de la acción humana declaradas por la USTA. (USTA, 2015).*

2. Estrategias Institucionales para la Evaluación de los Aprendizajes

La USTA en su proceso de mejora continua y atendiendo a las necesidades y exigencias del mundo actual, caracterizado por la complejidad y los continuos cambios, ha venido consolidando sus políticas en materia de formación en lengua extranjera, en ciencias básicas y en formación institucional, lo cual se evidencia en los diferentes lineamientos institucionales emitidos por el Consejo Superior de la Universidad:

- Acuerdo N.º 46 de 2014, por medio del cual se aprueba la reforma de las políticas de adquisición de competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Acuerdo N.º 45 de 2014 por medio del cual se establece el núcleo común en la formación en Ciencias Básicas.
- Acuerdo N.º 28 de 2013, por el cual se reforma la asignación de créditos académicos de la formación institucional establecidos en la "Política Curricular" que requiere doce (12) créditos para el desarrollo de seis (6) asignaturas en todos los programas académicos: Filosofía institucional, Antropología, Epistemología, Cultura Teológicas, Filosofía Políticas y Ética.

Dichos Acuerdos están orientados a promover los aprendizajes en áreas transversales y competencias genéricas que todo estudiante debe asegurar para el ejercicio de cada ciencia y profesión y validar las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible en diferentes contextos. Es así como el en marco de las competencias a desarrollar en *razonamiento cuantitativo*, la formación en ciencias básicas, hace parte del componente de la formación integral en la USTA y su aprendizaje estimula el pensamiento crítico y permite el desarrollo de competencias, actitudes, capacidades, habilidades y construcción de conocimientos para el manejo adecuado del lenguaje matemático. Así mismo, se pretende garantizar espacios académicos que favorezcan el aprendizaje en contexto de las ciencias exactas y naturales, a

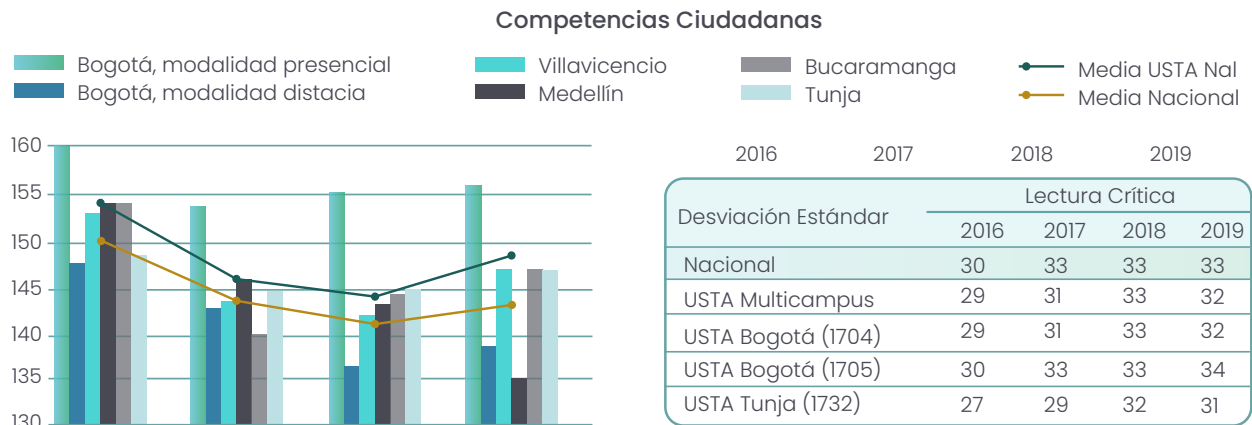
través de estrategias que fomenten competencias científicas y tecnológicas en el marco de los planes de estudio particulares a los diferentes programas de formación.

En el campo de la formación en Lengua Extranjera, se han retomado los lineamientos del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas - MCERL, con el fin de mejorar la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera. La adquisición de competencia comunicativa en inglés requiere que los estudiantes tengan mayores oportunidades de exposición a la lengua mediante el uso del idioma en las asignaturas disciplinares. En la USTA la formación en lengua extranjera es de carácter institucional y obligatorio y se constituye como requisito de grado.

En relación a la formación institucional, el Departamento de Humanidades y Formación Integral, ha venido desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a posibilitar la apertura de la conciencia del estudiante a la experiencia de la construcción de humanidad y de la concepción del ser humano como un ser abierto al mundo, dentro de los postulados cristianos tomistas, en coherencia con la misión institucional y con los objetivos de cada programa académico, lo que apunta a desarrollar habilidades y competencias relacionadas con el poder interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a la realidad que el estudiante observa a su alrededor, así como la posibilidad de entender, interpretar y evaluar textos y realidades de la vida cotidiana (*lectura crítica*). Así mismo el ejercicio de la producción de textos permite que el estudiante logre desarrollar la dimensión del comunicar, como un aspecto que permite la generación de nuevo conocimiento (*Comunicación escrita*). Por otro lado, la formación institucional promueve el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro del marco que propone la Constitución política de Colombia (*Competencias Ciudadanas*).

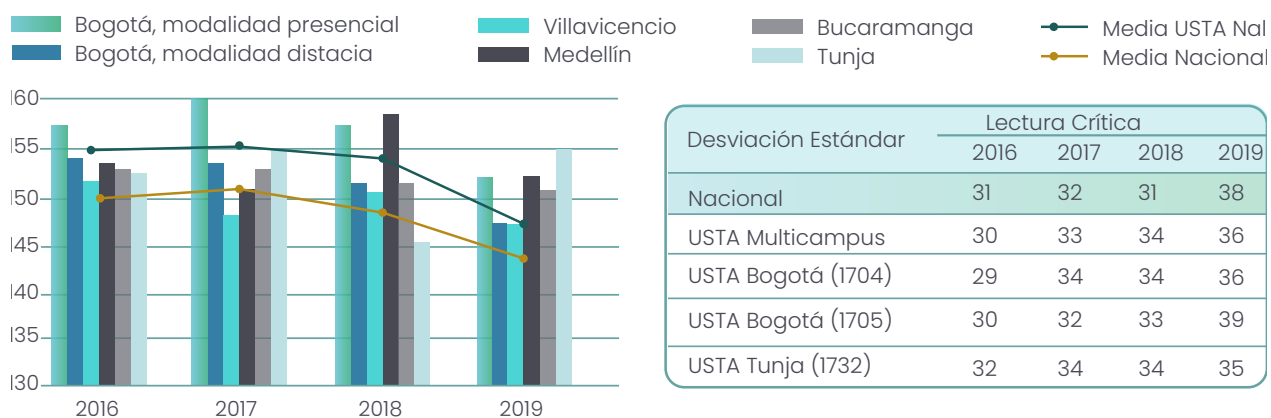
2.1. Resultados en las Competencias Genéricas Evaluadas en Saber Pro

Los resultados obtenidos en Competencias Ciudadanas en las pruebas Saber Pro a nivel Multicampus entre los años 2016 a 2019, se observa que la Sede Principal Bogotá, presenta un puntaje más alto que la media nacional y la media de la USTA. Sin embargo, el comportamiento de los resultados a nivel histórico en esta competencia en otras sedes y seccionales, requiere de seguir ajustando las estrategias de formación en el área de formación institucional, teniendo en cuenta lo establecido en el Acuerdo 28 del 2013 sobre formación institucional, la promoción del ejercicio de la ciudadanía y a coexistencia inclusiva dentro del marco que propone la Constitución política de Colombia.



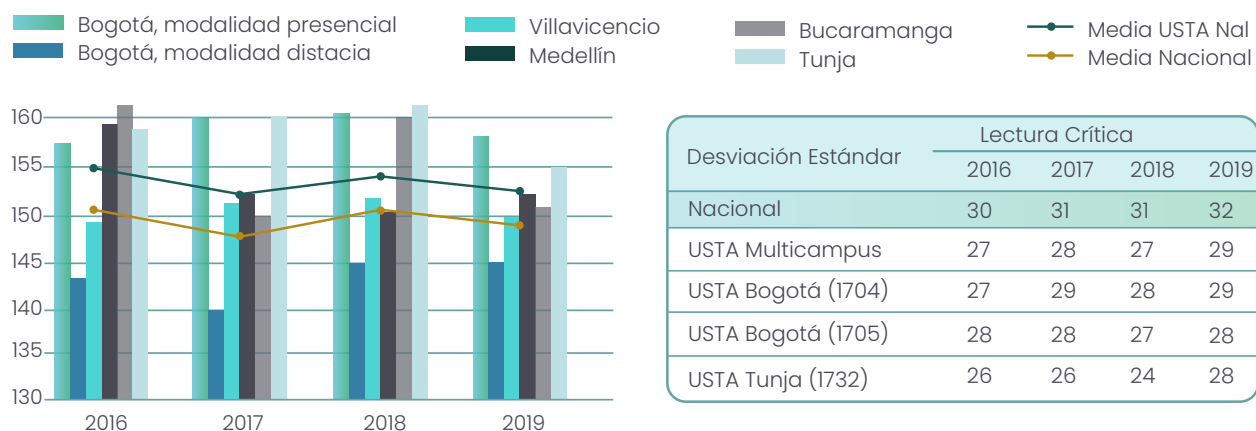
Si bien los resultados en Comunicación Escrita a nivel nacional y a nivel de la USTA Multicampus han venido en caída desde el 2016, sigue sobresaliendo la Sede Principal Bogotá, con resultados cada año por encima de la media < nacional y de la USTA, pero con una caída significativa en los dos últimos años. Se hace necesario seguir ajustando y fortaleciendo en cada programa académico, estrategias de evaluación de los aprendizajes en esta dimensión, a fin de mejorar procesos de escritura y redacción desde el comienzo de la trayectoria académica de los estudiantes.

Comunicación Escrita



En relación a los resultados en Razonamiento Cuantitativo, la USTA a nivel Multicampus, ha obtenido puntajes mayores a la media nacional, a excepción de los resultados presentados en la modalidad a distancia, lo que requiere implementar estrategias acordes a los lineamientos curriculares y de maneraparticular lo establecido en el Acuerdo 45 que está orientado a garantizar espacios académicos que favorezcan el aprendizaje en contexto de las ciencias exactas y naturales, a través de estrategias que fomenten competencias científicas y tecnológicas en el marco de los planes de estudio particulares a los diferentes programas de formación.

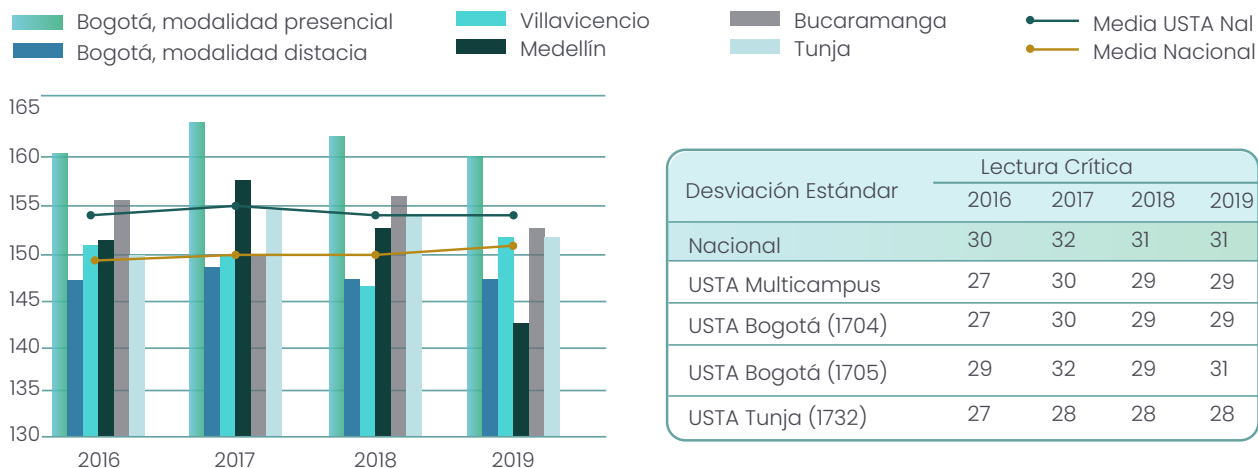
Razonamiento Cuantitativo



En cuanto a los resultados obtenidos en los últimos años en Lectura Crítica, se evidencia resultados por encima de la media nacional por parte de la Sede Principal Bogotá, llamando la atención los resultados obtenidos en las demás sedes y seccionales que se encuentran por debajo de la misma. En este sentido

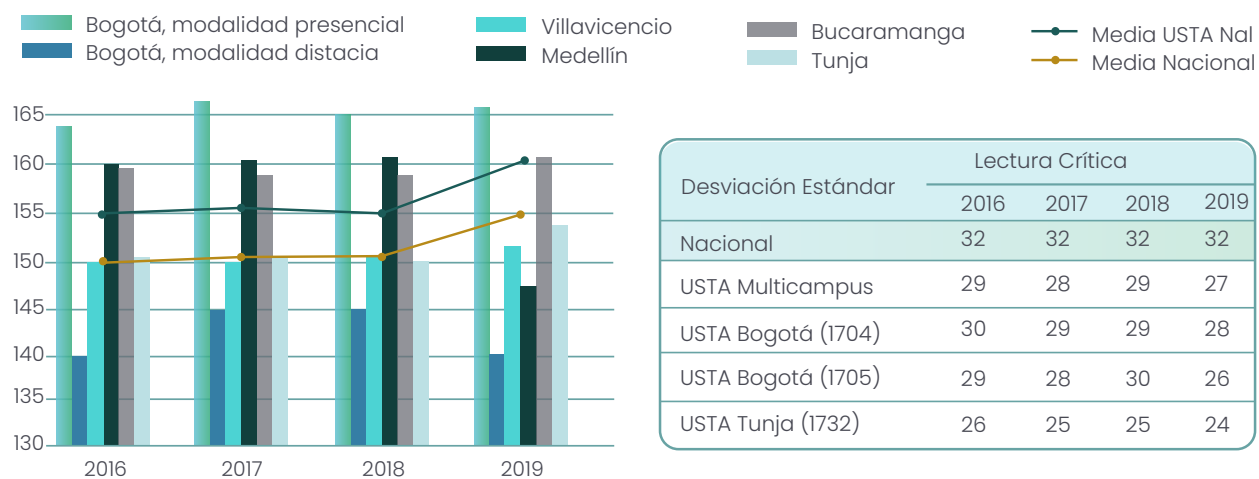
se hace necesario continuar fortaleciendo estrategias enmarcadas desde la dimensión del Saber Comprender y que se especifican tanto en los lineamientos curriculares como en el Acuerdo N.º 28, cuyos créditos académicos de la formación institucional establecidos en la Política Curricular, promueven este tipo de competencias, sin dejar a un lado la adquisición de esta competencia en cada espacio académico del plan de estudios de cada programa.

Lectura Crítica



En relación a las demás competencias evaluadas en Saber Pro, los promedios nacionales más altos son obtenidos en inglés. La implementación del Acuerdo N.º 46 de 2014, el cual aprueba la reforma de las políticas de adquisición de competencia comunicativa en lengua extranjera y el acompañamiento realizado por el Instituto de Leguas Fray Bernardo de Lugo, O.P., tienen una especial incidencia en estos resultados, adicional a que un buen número de estudiantes que ingresan a la educación superior en la modalidad presencial, ya vienen con cursos y niveles de inglés adelantados antes de ingresar a la Universidad.

Inglés



3. Acompañamiento a la Trayectoria Académica de los Estudiantes

En la USTA, todo estudiante desde el Ingreso a la Universidad participa en espacios y estrategias que le permiten optimizar su adaptación e integración a las exigencias académicas y socioculturales de la vida universitaria, se desarrollan procesos de identificación y acompañamiento a estudiantes que ingresan a través de convenios especiales, consolida y articula la jornada de acogida e inducción, sistematiza de datos caracterización de ingreso, lo que ha permitido generar líneas base para la toma de decisiones en cuanto al acompañamiento al estudiante en esta fase de su trayectoria académica, identificando las redes de apoyo de los estudiantes, con el fin de lograr una permanencia con calidad en su vida académica de acuerdo al primer momento de la evaluación de los aprendizajes que nos propone el SEA (2018).

Adicional al desarrollo de clases, el tiempo que dedica el docente para la planeación, seguimiento evaluación y los recursos para el aprendizaje y la investigación, las estrategias específicas orientadas al acompañamiento y cualificación académica de los estudiantes se encuentran las siguientes:

- **Tutoría para el Desarrollo Integral del Estudiante:** Estrategias de acompañamiento que el docente ofrece, con el fin de orientar su formación integral, ampliar la perspectiva personal y profesional lograda y fortalecer la permanencia estudiantil con calidad.
- **Monitoría Académica:** un espacio formativo diferente a las clases regulares, al que pueden acceder los estudiantes para mejorar o fortalecer su desempeño, contribuyendo de esa manera a incrementar la cualificación académica de los estudiantes de la USTA (Reglamento Estudiantil de Pregrado. USTA, 2008, p 129).

Tanto la tutoría de desarrollo integral estudiantil como la monitoría son estrategias de acompañamiento a los estudiantes que presentan alguna dificultad en el desarrollo de la vida universitaria, siendo la monitoría más específica para el aprendizaje y el refuerzo de alguna(s) disciplina(s) y coadyuvan en la adquisición de competencias propias del desempeño académico estudiantil.

4. Conclusiones

Se hace necesario consolidar el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, a partir de la identificación del estado de desarrollo de competencias y habilidades adquiridas durante el proceso formativo del estudiante de Pregrado de la USTA, en el inicio, la mitad y finalización de su carrera, a fin de conocer el progreso, el rezago o estancamiento en el desempeño de los estudiantes, lo que permitirá el análisis para la toma de decisiones en relación a procesos de acompañamiento y promoción, orientados al mejoramiento y cualificación académica.

Se busca determinar cuánto han aprendido los estudiantes en cada disciplina y en el desarrollo de las competencias genéricas a través de un enfoque transversal, evaluando en primer lugar una corte de ingreso con una de egreso de manera simultánea, a la vez que se da comienzo a un estudio longitudinal de seguimiento por 5 años que nos permita aplicar los tres momentos de la evaluación de los aprendizajes que nos propone el SEA: Inicio, Formación y Egreso.

Se hace necesario seguir ajustando y fortaleciendo en cada programa académico, estrategias de evaluación de los aprendizajes en cada dimensión y conjunto de competencias genéricas evaluadas, particularmente en lo que se refiere a lectura crítica y comunicación escrita, a fin de mejorar procesos de escritura y redacción desde el comienzo de la trayectoria académica de los estudiantes.

A la fecha se cuenta con insumos evaluativos diversos que dan cuenta de las condiciones con las que ingresan los estudiantes a los programas académicos a nivel de pregrado, los cuales han permitido adelantar estudios de trazabilidad desde los resultados de la Pruebas Saber 11, pruebas diagnósticas en razonamiento numérico, lectura, escritura y segunda lengua, así como información de variables sociodemográficas, personales y socioeconómicas que responden los estudiantes en la caracterización de ingreso. Estos insumos se convierten en una oportunidad para identificar las competencias con que inician los estudiantes su proceso de formación, lo que a su vez permite el ajuste y refuerzo de estrategias didácticas y evaluativas que permitan optimizar los resultados de aprendizaje.

Agradecimientos

A Fray Eduardo González Gil, O.P. Vicerrector Académico General, Universidad Santo Tomás. A Patricia Casallas Reyes, directora Unidad de Desarrollo Integral estudiantil de la USTA.

A Luisa Fernanda Acevedo y Gabriela Ramírez, practicantes de Psicología Educativa de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil de la USTA.

Bibliografía

Universidad Santo Tomás (2004). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado a partir de <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>

Universidad Santo Tomás (2015). Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular USTA. Recuperado a partir de https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/lineamientos-curriculares_small.pdf

Universidad, Santo Tomás (2018). Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado a partir de https://drive.google.com/drive/folders/18CHIAifimFI24QLTyji-liQ1sjQ_zmz5

Universidad, Santo Tomás (2014). Acuerdo N.º 28 (16 de octubre de 2013), por el cual se reforma la asignación de créditos académicos de la formación institucional establecidos en la "Política Curricular". Recuperado a partir de https://auditoriainterna.usta.edu.co/images/acuerdo_28_16_de_octubre_de_2013.pdf

Universidad, Santo Tomás (2014). Acuerdo No. 45 (18 de noviembre de 2014), por medio del cual se establece el núcleo común en la formación de ciencias básicas para programas de pregrado. Recuperado a partir de <https://secretariageneral.usta.edu.co/images/documentos/2014/Acuerdo-45-de-2014-Nucleo-Com%C2%A3n%20Ciencias%20B%E2%80%A0sicas.pdf>

Universidad, Santo Tomás (2014). Acuerdo No. 46 (2 de diciembre de 2013), por el cual se aprueba la reforma de las políticas de adquisición de competencia comunicativa en lengua extranjera. Recuperado a partir de https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/acuerdos/acuerdo_46.pdf

HACIA UNA PEDAGOGÍA ECOLÓGICA: CUIDAR, CONECTAR Y CREAR ECOSISTEMAS PARA LA PERMANENCIA

Ramón José Ledesma Soto

Psicólogo

Profesional Universitario Líder Bienestar Desarrollo Humano

ramonledesma@itm.edu.co

Colombia, Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen

Se plantea la pedagogía ecológica como un enfoque que propone una perspectiva del acto educativo enmarcada en la ecología humana como fundamento epistemológico donde los vínculos y las conexiones con los elementos y actores del contexto son fundamentales; determinada por una ética del cuidado esencial donde el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otros sean elementos centrales; donde, una orientación pedagógica hacia lo auto estructurante, y la orientación a la autonomía del estudiante sea el factor reforzador de la motivación, que conecte con el marco de la promoción del Desarrollo Humano desde el agenciamiento de las capacidades humanas que dan fundamento a prácticas pedagógicas pertinentes con enfoque de contexto, desde las que se generen los recursos didácticos y pedagógicos orientados a generar factores protectores para la permanencia en el marco las perspectivas de modelos interaccionales y psicológicos para explicar la permanencia.

Descriptorios o Palabras Clave:

Ecología humana, permanencia, persistencia, modelo interaccional de permanencia, Pedagogía dialogante, Desarrollo humano, modelo ecológico.

1. Introducción

Las elaboraciones relacionadas con la promoción de la permanencia académica han estado fundamentadas básicamente en el análisis y estudio de las causas de deserción. En este aspecto se encuentran estudios que a nivel local y latinoamericano reflejan una concurrencia de causas y de modelos explicativos pero a la vez, una falta de propuestas para intervenir pertinentemente los factores de riesgo identificados. (Patiño de Peña et al. 2013).

Más allá de la búsqueda de las causas de la deserción, es necesario ejecutar acciones que contribuyan a la comprensión e intervención en este problema mediante el análisis complejo de los factores de riesgo, teniendo como fundamento, la función pedagógica y formativa de la universidad. (Patiño de Peña et al., 2013, p. 45).

Lo anterior condiciona la necesidad de establecer estrategias complejas, integrales, e interdisciplinarias orientadas al análisis e intervención en promoción de la persistencia desde el factor motivacional, teniendo como fundamento la orientación a la autonomía en la toma de decisiones.

Estas acciones deben involucrar y establecer conexiones entre estudiantes, docentes, institución y padres de familia como agentes promotores de la permanencia autodeterminada en una estructura ecosistémica en la cual está representada toda la comunidad universitaria, que a modo de red estará encargada de sostener (contener) la permanencia y promover la persistencia académica.

En el marco de las teorizaciones que sobre la permanencia, la retención y la persistencia se han planteado, se tienen los modelos interaccionales y la teoría de la motivación autodeterminada como representante de los modelos psicológicos, que fundamentan su planteamiento en aspectos tales como el empoderamiento del estudiante desde su autonomía para determinar condiciones favorables para reforzar la motivación académica. Las interacciones, la implementación de ambientes de aprendizaje favorables para fortalecer la integración social del estudiante, desde la posibilidad de establecer interacciones positivas con pares y docentes. La persistencia, efecto del beneficio percibido por el estudiante en las estrategias que responden a sus expectativas y estilo de aprendizaje, sumado a mejoras en el rendimiento académico, y a la integración social, serán los elementos que desde el modelo de Tinto, favorecerán la permanencia académica, y disminuirán las probabilidades de deserción (Donoso & Shiefelbein, 2007, p. 17).

La Pedagogía ecológica plantea una propuesta para dar respuesta a las orientaciones que sobre factores protectores de la permanencia sugieren los modelos interaccionales y psicológicos basados en la motivación autodeterminada. Se focaliza en una perspectiva auto estructurante del acto educativo que promueve la autonomía como factor para potencializar capacidades humanas y como gran reforzador de la motivación autodeterminada; en el marco de la ecología humana como fundamento epistemológico, y determinada por una ética del cuidado esencial y elementos del Desarrollo Humano como los más convenientes para abordar y articular el acto educativo en una serie de vínculos y conexiones significativas, que apuntan a lo que los modelos interaccionales plantean como factores

protectores de la permanencia, y donde las características del vínculo docente-estudiante, y las condiciones éticas y didácticas de la institución y la cohesión y coherencia de sus prácticas para la permanencia, condicionan los efectos positivos de los procesos enseñanza- aprendizaje, y con esto, las condiciones para la permanencia.

2. Modelos para la permanencia desde la interacción-conexión, la motivación autodeterminada y la pedagogía ecológica

2.1. Permanencia desde la interacción conexión y la motivación autodeterminada

Los estudios sobre la temática de la deserción estudiantil en educación superior han evolucionado; desde los años 30 se hablaba de prevención de la deserción y de la mortalidad académica, y desde los 70 (Torres Guevara, 2010), con la entrada en vigencia de modelos interaccionales basados en la integración de factores institucionales y motivacionales de los estudiantes se introducen los términos de retención y persistencia estudiantil en las universidades, como conceptos complementarios que complejizan el estudio, la prevención y la intervención del fenómeno. (Donoso y Shiefelbein, 2007).

El término permanencia académica asocia y describe el efecto de lo que en literatura se denomina Retención estudiantil, o retención de estudiantes (Torres Guevara, 2010). Por su parte la retención estudiantil se asocia a otro término: Persistencia estudiantil.

Seguendo a Torres Guevara (2010), la persistencia está referida a la intervención y efectos de factores motivacionales en las trayectorias académicas del estudiante, y en el alcance de sus metas académicas.

Los enfoques psicológicos en materia de retención, se refieren a elementos y variables relacionadas con la personalidad de los estudiantes (Donoso y Shiefelbein, 2007, pág. 13). Ponen el acento en las creencias y actitudes del estudiante; así, las decisiones que este tome, serán efecto de la influencia de conductas previas o estarán determinadas por normas o intenciones subjetivas.

El enfoque interaccionista tiene a Vincent Tinto (Citado por Díaz, 2008) como su mayor exponente. Explica la permanencia académica en función de la integración del estudiante y la institución, a partir de las experiencias particulares a nivel académico, y la interacción del estudiante con actores significativos para su proceso. Díaz (2008) ubica el modelo de Tinto como un modelo de interacción, lo cual es efecto de lo que Nye (Citado por Díaz, 2008) denomina "Teoría de intercambio": "La base de la teoría de intercambio se encuentra en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales".

Según Tinto (Citado por Díaz, 2008), a partir de la percepción de los elementos de intercambio, es decir, de la relación costo-beneficio, depende la permanencia académica del estudiante. Una buena o mala integración depende de los elementos de intercambio, y es uno de los elementos fundamentales para la permanencia en la universidad. Estos elementos de intercambio, también dependen de las experiencias presentes durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas, y características individuales.

En esta dirección, todas las estrategias institucionales que a modo de reforzadores de la permanencia se integren a la intervención del fenómeno cobran una significativa importancia en términos de persistencia del estudiante.

Según la Universidad Nacional (2007), una de las grandes conclusiones que arrojan las investigaciones sobre retención en la educación superior, indica que las estrategias más efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad universitaria en torno a un plan estructurado de acción en promoción de la retención y la persistencia.

De allí que estrategias aisladas, orientadas a segmento específicos de población, o a momentos específicos de la trayectoria académica, no muestran el grado de efectividad de otras “que resultan de la construcción de una nueva cultura institucional”, fundamentada en un sentido de corresponsabilidad de los estamentos donde “se identifica claramente cuál es el papel de cada agente en la promoción de la retención estudiantil”. (UNAL, 2007).

La autodeterminación es definida por Ryan y Deci (1985) (Medellín Lozano, 2010) como: “La capacidad para elegir y tener opciones, en lugar de contingencias de refuerzo, órdenes, o cualquier otra fuerza o presión que determinan las acciones de los sujetos (...) La autodeterminación representa la elección en lugar de la obligación o la coerción, y esa elección está basada en un conocimiento de las necesidades que tiene el propio organismo y de la interpretación flexible de los eventos externos.”(p.58). La autodeterminación orienta el análisis de la persistencia académica hacia los recursos internos de la persona, y como estos condicionan la autorregulación en las elecciones, conductas y desarrollo de la personalidad.

Ryan y Deci (2000), en esta vía, encuentran una nueva condición reforzante para la motivación: La autonomía, entendida como la capacidad, por parte del sujeto, de atribuir el logro y la competencia como un resultado de su voluntad y de su autorregulación. (Ryan y Deci, 2000) Desde ese punto, el sentido de autonomía se convirtió en el gran fundamento para la Teoría de la Motivación Autodeterminada (TAD).

Posteriormente se introduce un tercer factor, lo relacional, que sirve de marco para que la TAD se consolide, y que los factores, competencia y autonomía, se integren provocando lo que se denominará posteriormente autodeterminación. Para este avance los autores se basaron en los estudios generados desde la teoría de apego de Jhon Bowlby, y desde ellos sugieren (Ryan y Deci, 2000), que un entorno relacional cohesionado y que genere la sensación de seguridad para el sujeto, potencializa al máximo la interacción y la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, lo que en últimas lleva a un fortalecimiento de conductas y elecciones motivadas intrínsecamente.

2.2. Pedagogía Ecológica: Ecología Humana, pedagogía dialogante y Desarrollo Humano

¿Qué se entiende aquí por ecología humana? Para responder a estas preguntas, inicialmente se remite a los conceptos de ecología y ambiente. Siguiendo a Eschenhagen (2018), se podría definir la ecología como, la ciencia que se ocupa de las relaciones entre los factores bióticos y abióticos, y al ambiente como la relación entre ser humano y naturaleza. El ambiente desde una perspectiva sistémica, se entiende en términos de Caride (1991) citado por Eschenhagen (2018): “El conjunto de seres y cosas que constituyen el espacio próximo o lejano del hombre, sobre los que puede actuar, pero que recíprocamente pueden actuar sobre él y determinar, total o parcialmente, su existencia y modos de vida”.

A partir de lo anterior, e integrando la perspectiva del ambiente desde la categoría sistémica, lo ecológico sería el ámbito de las relaciones entre los ecosistemas vivientes, para explorar sus complejas condiciones y determinantes; y también para sugerir opciones de sostenibilidad en las prácticas y acciones humanas, en el marco de las condiciones ecológicas. A partir de allí, se producen acercamientos, que si bien no configuran equiparaciones epistemológicas, si plantean interacciones con campos cercanos

a la pedagogía y que pueden ser el fundamento para dar respuesta a la pregunta ¿Qué es eso de un contexto pedagógico – ecológico?

Las anteriores consideraciones sobre el ambiente, permiten pensar una perspectiva particular para lo ecológico, y es en esta vertiente de la ecología de la que los agentes educativos deben ser facilitadores y gestores, y que se conoce como la ecología humana, que, si bien se articula desde lo ético con la ecología general, no es una sencilla extensión de esta (Gamboa, 2011, p. 7). La Ecología Humana visibiliza la complejidad biopsicosocial del ser humano, planteando lo ecológico, y lo ecosistémico, no únicamente en la dirección de lo biológico. Según Gamboa (2011), se plantean dos puntos de vista para entender el concepto ecología humana. Por una parte, se tiene una vertiente sociológica basada en la interacción de los “organismos humanos” con su medio; y otra vertiente que ubica primero la relación de los hombres consigo mismos, luego su desarrollo y vínculos entre sí, y posteriormente, y como efecto de las dos dimensiones previas, la relación con su ambiente.

Según Cely Galindo (1998), el término “ecología humana” engloba también los conceptos de: “Ecología de la mente”, entendida como el encuentro y reconocimiento de los procesos psicológicos y emocionales de la persona; y “Ecología social”, entendida como la convivencia armónica con los demás seres humanos. Se plantea entonces una ecología basada en una retroalimentación sistémica del hombre consigo mismo, con el otro y con lo otro (entorno, naturaleza, sociedad). Es en esta perspectiva donde se inserta el gran reto de los contextos educativos, reto que integra elementos pedagógicos y ecológicos, como marco para la lectura y comprensión de los nuevos contextos – ambientes, para dar respuesta pertinente para la producción de saberes que respondan a las necesidades y características de dicho ambiente.

En la vía de la ecología humana, y en la perspectiva integradora que plantea, a la hora de analizar las dinámicas y retos de las instituciones educativas de cualquier nivel, remite a pensarlas como ecosistemas. Esta perspectiva tiene, entre sus fundamentos, las conceptualizaciones del Psicólogo Urie Bronfenbrenner, quien, en los años 70, y en el marco de los modelos sistémicos, propone el enfoque ecológico como forma de comprender el comportamiento definiéndolo como la resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre la forma en que una persona percibe su ambiente ecológico y su relación con él.

El enfoque ecológico ha introducido al ámbito pedagógico propuestas desde las cuales los contextos educativos se conciben como organismos vivos que funcionan como ecosistemas, donde además de lo académico, se tienen vivencias curriculares que forman competencias humanas, que determinan, en el ámbito laboral y productivo actual, factores decisivos en el perfil profesional. Estas competencias parten de retroalimentaciones constantes que van desde lo microsistémico hasta lo macrosistémico, y viceversa, generando transformaciones en el ser humano, y en su entorno.

También desde el modelo ecológico se plantea una propuesta para el desarrollo humano, enfoque que se acerca a los planteamientos del enfoque por capacidades de Nussbaum. En este sentido, Bronfenbrenner (1987) (Citado por Gifre Monreal, 2012) define el Desarrollo Humano como:

“El proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y su contenido.”

El enfoque de capacidades (Nussbaum, 2011), en su trasfondo tiene una perspectiva ecosistémica desde la cual, el sujeto con sus capacidades y funcionamientos centrales (microsistemas), logra el agenciamiento en la medida en que los entornos en los que vive y convive (Mesosistema) posibilitan dicho proceso desde la apertura de escenarios desde los cuales la persona encuentre opciones y oportunidades para desplegar esos elementos que le permiten elegir libremente desde la respuesta a las preguntas: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Y, a partir de ahí, ¿cuáles son las oportunidades que tiene realmente a su disposición?

A lo anterior se integra la pedagogía dialogante como escenario para favorecer el agenciamiento de las capacidades humanas. Zubiria (2011) describe esta pedagogía dialogante, como un escenario alternativo entre lo hetero-estructurante, posición que ubica en el centro del acto educativo en el saber dogmático del docente, en su persona, su autoridad, su posición su rol y su poder; por otra parte, la tradición auto estructurante, romántica, democrática, constructivista, centrada en el estudiante como potencia. Lo hetero estructurante está ligado al modelo tradicional de la pedagogía, al magister dixit; lo auto estructurante está ligado más a una perspectiva alternativa de la pedagogía donde el centro es el estudiante. Desde esta perspectiva, el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolla: “[...] de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas.” (Zubiria, 2011).

Desde esta perspectiva se plantean las instituciones educativas como medios de intercambio e interacción que se articulan y retroalimentan tanto endógenamente como exógenamente, a partir de la interacción de entornos ecológicos que van desde lo micro hasta lo macro, donde cada uno de los diferentes niveles contiene al otro.

3. Conclusiones

A partir de las anteriores premisas se plantea la Pedagogía Ecológica como un enfoque integrador de diversas propuestas orientadas a establecer como gran reto para las instituciones y agentes involucrados en los actos pedagógicos, constituirse en gestores y facilitadores de procesos de construcción de ecosistemas para el desarrollo humano y para la pedagogía dialogante, en el marco de la ecología humana.

Lo anterior implica CONECTAR como principal factor pedagógico. Conectar desde los vínculos, lo que exige revisar las dinámicas propias del vínculo del docente con el estudiante como principal mediador pedagógico y didáctico, movilizado una dinámica que le brinde mayor protagonismo y autonomía al estudiante desde una perspectiva educativa más constructivista y autoestructurante, frente a modelos tradicionales heteroestructurantes donde la figura del docente tiene el lugar de protagonismo, estableciendo lo que se nombra como una pedagogía dialogante. Lo anterior implica aplicar procesos de innovación pedagógica y una apuesta constante desde la gestión creativa aplicada al acto pedagógico al interior de las instituciones.

Desde el punto de vista metodológico, plantea una exigencia constante de conectar desde la lectura del contexto, con las necesidades y singularidades de los estudiantes, para comprender y luego construir opciones y acciones didácticas que respondan a lo que se requiere. Conectando también a todos los agentes que determinan los procesos educativos como agentes corresponsables de permanencia. Según Valera (2019), combinar elementos ecológicos y humanidades, entre ellas, la pedagogía, “permitirá el descubrimiento de la dimensión humana, que es esencial para la preservación sostenible de nuestro planeta”.

Para la ecología humana el acto educativo se proyecta más allá del microsistema de la escuela y se inserta en la red de interacciones que se da entre los diferentes niveles ecológicos, y que en términos de Vila y Casares (2009), citados por Gifre Monreal (2012), generan la posibilidad de articular entornos de aprendizaje a través de los cuales apoyar, contextualizar y, tal como se propone desde el conectivismo, extender aquello que uno aprende y hace en un determinado contexto de socialización como la escuela, a otros entornos de aprendizaje. Se plantea desde el marco del modelo ecológico una necesidad de concebir el aprendizaje como una construcción que no tiene lugar solamente en el microcurrículo, sino que debe conectar tal como se propone desde la educación expandida (Freire, 2009), a otros ámbitos y entornos ecológicos donde también se puede construir saber. Esto implica, y más ahora con las modalidades virtuales, remotas o alternantes, un descentramiento de los entornos educativos formales, para empezar a habitar escenarios educativos informales donde también hay fuentes para construir aprendizajes. Las instituciones de educación superior se deben constituir en ecosistemas abiertos tanto endógena, como exógenamente a la construcción de aprendizajes desde la conexión y el intercambio.

En este sentido, los microsistemas educativos, se deberían constituir en mesosistemas orientados a que cada persona tenga opciones y oportunidades para reconocer, potencializar y proyectar sus capacidades humanas, y funcionamientos, en articulación con los entornos ecológicos humanos circundantes (exosistema, macrosistema, cronosistema), teniendo las suficientes estrategias para afrontar los retos que desde estos entornos provienen, y orientando sus capacidades y funcionamientos particulares en aras de su desarrollo humano. Lo anterior apunta a los factores protectores de la permanencia enunciados desde las propuestas interaccionales para la permanencia y los de la teoría de la motivación autodeterminada. Lo anterior implicará pensar en grandes cambios al interior de las instituciones de educación superior para dar respuesta de manera pertinente a las diversas demandas que desde la diversidad de perspectivas y necesidades se puedan plantear, y que a la larga, generaran fuertes transformaciones en el ámbito de la educación superior fundamentada en trayectorias académicas más personalizadas y flexibles.

Desde el punto de vista ético, la pedagogía ecológica como propuesta, propone condiciones para pensar el acto educativo desde una ética del cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro. Ser un agente educativo gestor de ecología humana exige asumir el reto generar microsistemas para el desarrollo humano y un “currículo para el cuidado y atención de las personas” (Bronfenbrenner, 2005. Citado por Gifre Monreal, 2012), desde un fomento, no únicamente del aprendizaje, sino desde la facilitación del agenciamiento de las capacidades humanas, y las competencias y habilidades para el s XXI. Lo anterior fundamentado en la promoción de la autonomía como motor motivacional; y como se indicó, de vínculos e interacciones, que tal como lo indican los modelos interaccionistas, son los elementos más favorables para la permanencia. Esto implica que las instituciones se configuren en escenarios para el bienestar, que brinden factores protectores y que promuevan el sentido de comunidad promotora de permanencia y persistencia académica con calidad de vida y bienestar.

Bibliografía

- Cely Galindo, Gilberto. (1998). *Ecología Humana: Una propuesta bioética*. Centro editorial Javeriano. Santa Fe de Bogotá.
- Díaz, C. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*. XXXIV, N° 2
- Donoso, S., & Shiefelbein, E. (2007). Red de revistas científicas de América Latina, el caribe, España y Portugal. . Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Eschenhagen, María Luisa. (2018). Marcos y criterios teóricos para fundamentar la educación ambiental superior. En: *educación ambiental hacia una cultura sostenible para Colombia*. Encuentro nacional interuniversitario 2018. «Calidad y excelencia en la educación, la educación ambiental y la formación profesional en las Universidades de Colombia». Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Bogotá.
- Freire, Juan. (2009) *Educación expandida y nuevas instituciones ¿Es posible la transformación?* Festival internacional ZEMOS98 - 11 Edición, 167 - 184 Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf.
- Gamboa Bernal, Gilberto E. (2011). *Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave*. Persona y Bioética, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 5-9. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia
- Gifre Monreal, Mariona & Moisès Guitart Esteban. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. En: *CONTEXTOS EDUCATIVOS*. 15, 2012. P. 79-92
- Medellín Lozano, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 57- 68.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. *Lineamientos Política de educación superior inclusiva* (2013). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Editorial Planeta Colombia S.A. Bogotá.
- Nussbaum, Martha. (2016). *Educación para el lucro, educación para la libertad Nómadas (Col)*, núm. 44, abril, 2016, pp. 13-25 Universidad Central Bogotá, Colombia
- Patiño de Peña, L. (2013). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Revista Acta universitaria*. Universidad de Guanajuato. Vol. 23. No. 4.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist* APA, 1-16.

Torres Guevara, L. E. (2010). Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Estado del arte. Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>.

Universidad Nacional de Colombia. (2007). Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Dirección de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Zubiria, Julián. (2011). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante Cooperativa Editorial Magisterio. 2011)

PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS CURRICULARES

Sheila Nascimento
sheila.nascimento1201@gmail.com

Lorena Machado do Nascimento
lorena.nascimento@acad.pucrs.br

Giovana Fernanda J. Bruschi
Giovana.bruschi@edu.pucrs.br

Bettina Steren dos Santos
bettina@pucrs.br

Carla Spagnolo
carlaspagnolo1@gmail.com

Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumen

Diante das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, que por consequência geram transformações no comportamento dos estudantes, as universidades estão repensando suas formas de ministrar aulas e se adequar a realidade para transformar os estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o objetivo deste artigo é conhecer as percepções dos estudantes e analisar de que maneira a utilização de diferentes práticas pedagógicas, com o uso de metodologias ativas, podem contribuir na aprendizagem, envolvimento e permanência na Educação Superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com cento e onze estudantes da Escola de Humanidades de uma instituição comunitária de Educação Superior do Sul do Brasil. Foi aplicado um questionário online com os estudantes que participaram de uma disciplina que propôs a metodologia ativa no processo de ensino. É uma pesquisa qualitativa e a análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes afirmou que as metodologias ativas contribuem e potencializam o aprendizado, demonstrando assim que as ações realizadas pelos professores têm sido positivas para a construção do conhecimento dos estudantes, tornando as aulas mais interessantes e os estudantes mais motivados para realizar as atividades propostas, estimulando o engajamento, a autonomia acadêmica e, conseqüentemente, a permanência destes na Educação Superior.

Palavras chaves

Metodologias Ativas, Permanência, Práticas Pedagógicas, Educação Superior.

1. Introdução

A Educação Superior se constitui de avanços e de inúmeras mudanças decorrentes de políticas públicas, fortalecidas principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). O artigo 43 da LDB, nos incisos I, II, III e VI, estabelece que a educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

Diante de tais proposições da legislação e das necessidades contemporâneas, a universidade enquanto organização educativa, precisa compor-se de indagações e pesquisa frente a uma realidade social complexa, de mudanças e de incertezas. Questões acerca dos métodos, das estruturas do sistema universitário, da formação dos profissionais e os diferentes papéis assumidos pelas pessoas que fazem parte do ambiente educacional, necessitam de contínua avaliação e reestruturação, e, principalmente de distintas oportunidades de aprendizagens inovadoras.

A problemática desta investigação baseia-se nas seguintes questões: de que maneira a utilização de diferentes práticas pedagógicas, com o uso de metodologias ativas, podem contribuir na aprendizagem, envolvimento e permanência de estudantes na Educação Superior? Alinhado a isso, pretende-se compreender quais estratégias didáticas podem contribuir para a aprendizagem ativa e para o protagonismo dos estudantes. Esses objetivos vão ao encontro do atual momento em que as universidades se encontram, onde elas precisam reconhecer em que medida deveria mudar ou adequar

suas práticas, a fim de atrair e motivar a permanência dos jovens da nova geração.

Ao focar os processos de ensino e de aprendizagem para o uso das metodologias ativas na Educação Superior, destaca-se a importância de promover discussões sobre possibilidades de ações diferenciadas para a aprendizagem a partir da solução de problemas com criatividade e colaboração. Contudo, ressalta-se as contribuições para a permanência, visto que o principal objetivo dessas metodologias é o envolvimento dos estudantes com participação ativa e o reconhecimento de suas competências e autonomia.

2. Referencial Teórico: Possibilidades e reflexões das metodologias ativas para a permanência na Educação Superior

Segundo Gómez (2015) estamos diante de uma mudança de época e de modelos, não apenas em um momento de transição. Conforme o autor, as transformações substanciais ocorreram em três áreas fundamentais da vida social: o âmbito da produção e consumo (economia), o âmbito do poder (político) e o âmbito da experiência cotidiana (sociedade e cultura).

Todas essas mudanças, que a sociedade está passando, faz com que as universidades repensem inúmeros aspectos vinculados à Educação Superior, sobretudo, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e permanência. Nesse sentido, inovar começa a ser um imperativo para as Instituições. Para Zabalza (2015, p. 172) “A universidade precisa de inovação e mobilidade para cobrir os problemas que são refletidos na sala de aula para as transformações que abrangem a gestão educacional no ensino superior”.

Audy (2017) destaca que, pelas lentes da inovação disruptiva¹, as instituições de educação estão em uma encruzilhada, ou incorporam essa inovação, ou serão superadas ou desafiadas pelas novas instituições que surgem ou por aquelas que incorporam essas novas tecnologias. A inovação disruptiva envolve romper com o *status quo*, estabelecer a mudança. Nesse contexto, emerge a maior barreira: a resistência as mudanças, seja por parte das pessoas envolvidas no processo, seja pelas próprias instituições, que em última instância são representadas pelas pessoas também, na atuação de seus gestores.

Zabalza (2015, p. 172) entende que “Uma universidade que não inova está num beco sem saída”. 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.

A inovação nem sempre é algo necessariamente novo, mas é algo que atende com excelência as questões do momento. Como propõe Didriksson (2008), uma *universidade de inovação com pertinência social* tem o eixo da qualidade do processo educativo localizado na utilidade social dos conhecimentos produzidos e distribuídos pela universidade, onde a criação de riqueza proveniente da ciência, da tecnologia e da inovação volta-se a alcançar melhores níveis de qualidade e bem-estar coletivo.

Diante desse cenário, muitas instituições estão priorizando a aplicação de Metodologias Ativas como forma de inovar. Para Moran (2017, p. 02) “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com

¹ Inovação Disruptiva são aquelas mudanças radicais, de ruptura com os costumeiros paradigmas, por consequência, provoca novos patamares tecnológicos onde se aplica. (Christensen, 1997).

modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje”.

As metodologias ativas, nessa direção, buscam desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem mediante a problematização, utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares à realidade vivida.

Tornar o estudante o protagonista do processo de ensino e aprendizagem é fundamental. Moran (2017) assegura que se aprende de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. Para ele, a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-se a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. Nesse sentido, a criatividade dos estudantes e a possibilidade de resolver problemas da realidade em que os estudantes estão inseridos são fundamentais para qualificar o processo de aprendizagem e o sentido que os alunos dão a sua formação.

A Educação Superior brasileira é composta por uma diversidade grande de instituições de ensino, seja pela categoria, pública, privada e comunitária, seja pela oferta de educação (cursos de graduação, tecnólogos, educação a distância e presencial). Tal diversidade também se apresenta nos estudantes presentes nestas IES, sendo que esta realidade também gera a necessidade de serem implementadas ações afirmativas que deem conta de uma formação com qualidade e equidade.

Tais ações afirmativas estão sendo desenvolvidas nas instituições como setores de apoio e atendimento dos estudantes com dificuldades, bem como acompanhamento pedagógico e psicoemocional, colaborando na conclusão da graduação e no enfrentamento dos desafios e dificuldades que os estudantes passam durante todo o curso. Porém, a diversidade vai além do suprir as necessidades ou auxiliar na superação de dificuldades. A sala de aula é diversa e os estudantes possuem vivências e culturas distantes, daí a necessidade de serem repensadas as metodologias de ensino para a sala de aula da educação superior.

Esse espaço, como lugar privilegiado das relações de ensino e aprendizagem, requer uma busca por ajustes que transformem as práticas educativas. Percebe-se a urgência de práticas relacionadas ou incorporadas as necessidades pedagógicas dos estudantes, as quais podem destacar as ações como ‘boas práticas’, assim como na importância de um acompanhamento e assessoramento ao docente por parte da gestão pedagógica das instituições. Para Tinto (2012) o processo de persistência não é necessariamente o inverso do processo de desistência, ou seja, entender por que os estudantes têm dificuldade de permanecer não é equivalente a entender por que eles permanecem. Dessa forma, atender às necessidades dos estudantes é estar contribuindo para a garantia da sua permanência muito mais do que entender por que ele desistiu.

Tinto (1989) afirma que sejam quais forem os objetivos pessoais, certos alunos podem modificá-los durante a corrida, seja por uma maior maturidade ou pela experiência da universidade. Embora alguns desses estudantes entendam que o ensino superior, em geral, não é o que é conveniente para eles, essa consciência não é estritamente uma tentativa fracassada. Para alguns alunos, significa uma identificação mais prática e madura de suas necessidades, interesses a longo prazo e tipos de atividades adequadas

para satisfazê-los; para outros, expressa a compreensão do aluno de que os objetivos previamente realizados não corresponderam aos seus interesses reais, e que mais tempo e experiências variadas podem ser necessárias para determiná-los.

Em qualquer desses casos, não é surpreendente que muitas pessoas deixem as instituições para mudar para outras, ou simplesmente suspender seus estudos para renová-los mais tarde. Rotular esses comportamentos como abandono com a conotação de falha significa, de fato, ignorar a importância da maturação intelectual e o efeito desejado que a universidade deveria ter no processo de desenvolvimento individual.

Ainda em relação às práticas pedagógicas, devem ser levados em consideração quem são os estudantes, seus objetivos e quais os conhecimentos que já possuem para que possa ser estabelecido o diálogo com os mesmos, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, essas comunidades, construídas com a participação de todos, devem ser inclusivas para todas as vozes, masculinas e femininas, das majorias e minorias. Devem ser comunidades onde as vozes dos estudantes não sejam unicamente escutadas, mas também valorizadas como parte do processo de aprendizagem. (Tinto, 1997).

Assim, nos parece necessária a discussão sobre as práticas educativas nas instituições de Educação Superior, que fortaleçam os vínculos e estimulem dos processos de ensinar e de aprender. Os quais podem ser estimulados pela utilização das metodologias ativas nas atividades desenvolvidas ao longo dos cursos de graduação, pois, a partir da literatura vemos com grande potencial o uso de tais metodologias para o fomento e qualificação da permanência na Educação Superior.

3. Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, realizou a coleta de dados com um questionário aplicado por meio dos formulários do Google, que continham quatro questões sociodemográficas e oito questões abertas sobre metodologias na sala de aula. Este artigo se deteve em analisar apenas duas questões referentes à percepção dos estudantes, uma delas sobre as estratégias utilizadas pelos professores que auxiliaram no processo de aprendizagem e a outra se as metodologias ativas podem potencializar o processo de aprendizagem.

O estudo envolveu 111 estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade comunitária² do Rio Grande do Sul, Brasil. A maioria dos entrevistados, 42%, faz o curso de Pedagogia, seguido por 13% do curso de História e 12% do curso de Educação Física (os 33% restantes divididos entre os cursos de Filosofia, Psicologia, Biologia, Matemática, Ciências Sociais e Geografia). O semestre em que os alunos se encontram varia entre o primeiro e o quinto semestre, mas a maioria deles, ou seja, 50% encontram-se no primeiro semestre, 31% no terceiro semestre e os outros 19% estão entre segundo, quarto e quinto semestre.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), auxiliando no processo de categorização pela frequência das palavras e pelo agrupamento das unidades de análise. As categorias podem ser visualizadas na parte dos resultados.

² As instituições comunitárias são universidades criadas e mantidas pela sociedade civil, que não têm finalidades lucrativas e reinvestem os resultados na própria atividade educacional e no compromisso social com a sua comunidade. FONTE: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung_acafe.pdf

4. Resultados e discussões

4.1. Estratégias que contribuem para a aprendizagem

As respostas demonstram que várias estratégias utilizadas pelos professores contribuem no aprendizado dos estudantes, dentre elas destacam-se: diálogo, discussões, pesquisa, estudos de caso, atividades práticas, trabalhos em grupo e relação entre teoria e prática.

Observou-se que 25% dos estudantes preferem os Diálogos/discussões/debates como estratégias. Já 22% preferem a Pesquisa, Estudo de casos, atividades práticas, resolução de exercícios e a relação teoria e prática. E para 11% a preferência é pelos trabalhos em grupo e apresentação de trabalhos. A seguir apresentamos alguns depoimentos dos estudantes que confirmam esse resultado:

“As tarefas onde pude discutir ideias com os colegas, planejar e desenvolver os trabalhos, foram aquelas que percebi onde mais absorvi o aprendizado”. (R1).

“Este semestre foram recorrentes aulas no formato de discussão, com a participação de todos. Acredito que isso tenha facilitado a aprendizagem através da troca, pois todos acabavam envolvidos pelas discussões”. (R2).

Já as aulas expositivas são as estratégias de preferência de 4% dos estudantes. Nesse sentido, podemos concluir que é urgente os professores buscar estratégias para complementar as aulas expositivas com outras dinâmicas.

O envolvimento social do estudante na vida educacional da universidade, neste caso através da estrutura de atividade educativa do currículo e da sala de aula, fornece mecanismos através dos quais o envolvimento tanto acadêmico quanto social emerge, fortalecendo o aprendizado e as relações. 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).

Sobre o uso da tecnologia, apenas três estudantes fizeram referência a trabalhos online e uso de tecnologia como estratégia. Também se referiram ao uso de jogos, associando-os com outras metodologias, deixando claro em seus depoimentos que trabalhar de forma que o estudante seja sujeito ativo no processo promove um trabalho mais colaborativo.

“Uso de dedução lógica para desenvolvimento do raciocínio, jogos para memorização de conceitos de um modo mais lúdico, discussões em pequenos grupos, etc”. (R4).

“Acredito que o conjunto de possibilidades oferecidas, ou seja, recursos audiovisuais, leituras críticas, atuação colaborativa em grupo e desafios para elaboração de problemas com metodologias ativas”. (R6).

A partir das respostas dos estudantes, podemos concluir que os universitários necessitam de um ambiente que potencialize a expansão de horizontes e o crescimento tanto profissional quanto pessoal. O ensino tradicional já não corresponde às questões fundamentais para novas transformações e

para lidar com as inúmeras incertezas e dificuldades que emergem no cotidiano. Christensen e Eyring (2014) propõem às universidades um processo de inovação disruptiva. Trata-se da desestabilização do status quo creditado às tradicionais universidades, diante de ações que facilitam o acesso, aquisição e utilização de um produto ou serviço. Nesse sentido, as universidades precisam refletir sobre suas ações e ter clareza que um dos grandes desafios é contribuir com qualidade no crescimento dos estudantes e no desenvolvimento social. Para os autores, a inovação deve acontecer através da pesquisa, da preservação e difusão da memória e de mentorias estudantis, priorizando a liberdade, utilidade e autonomia.

4.2. Metodologias Ativas e o processo de aprendizagem

Segundo as opiniões dos estudantes sobre se metodologias ativas podem potencializar o processo de aprendizagem, as respostas foram todas positivas. Os dados mostram que 28% acreditam que em virtude do pertencimento e protagonismo dos estudantes, as metodologias ativas podem contribuir na sua formação. Por outro lado 14% das respostas mostram que potencializa porque oportuniza uma Educação com mais sentido e senso crítico e para 13% dos estudantes, as metodologias ativas favorecem uma melhor compreensão dos conteúdos.

“Sim, pois valorizam as diferentes habilidades presentes em uma turma de alunos, fazem com que os alunos se conectem mais com o momento de aprendizagem, criando uma sensação de pertencimento e protagonismo dos estudantes”. (R7).

“As metodologias ativas potencializam o processo de aprendizagem e proporcionam dinâmicas diferenciadas de aulas, é uma ferramenta muito importante para que os alunos possam compreender e ter uma visão mais ampla dos conteúdos abordados”. (R8).

Aqui podemos refletir sobre a possibilidade de problematizar os conteúdos que são trabalhados, na medida que busca potencializar os conhecimentos prévios e relacioná-los com aqueles que o professor está ensinando, proporcionando assim a possibilidade de assimilar e acomodar os conhecimentos, visto que motivação e interesse na aprendizagem foi a opinião de 12% dos entrevistados sobre consequências do uso da metodologia ativa, bem como, os respondentes afirmaram que as metodologias ativas promovem as pesquisas e que busquem conhecimento por conta própria.

Desse modo, as metodologias ativas contemplam componentes fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em que os estudantes são autores e protagonistas de todo o processo, pois para Moran (2015), nas metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.

Sob esse ponto de vista, as metodologias ativas podem ser um dos caminhos para contribuir significativamente melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, além de apresentar subsídios relevantes para a permanência, mediante o real papel da universidade. Tal percepção baseia-se no envolvimento ativo que os estudantes necessitam obter para solucionar problemas da realidade em que vivem, a partir de ações criativas, colaborativas e autônomas, que façam a diferença para o desenvolvimento do potencial pessoal e profissional.

5. Considerações

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 a formação profissional dos cidadãos brasileiros, com impactos sobre o desenvolvimento e o crescimento social e econômico. Percebeu-se ainda, que as estratégias didático-pedagógicas que envolvem 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 partir da responsabilidade social. Os resultados encontrados nesta pesquisa confirmam a ideia de que a aprendizagem é ativa quando os estudantes informaram que é através da interação, da dinamicidade, da pesquisa e da resolução de problemas reais em colaboração que se sentem mais desafiados e interessados pelo conteúdo apresentado.

Outro aspecto a considerar é que a maioria dos estudantes, relataram que as metodologias ativas podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos, como Moran (2017) afirma o uso de diferentes técnicas, abordagens e procedimento, além de oportunidade para resolver problemas reais, ativaram suas capacidades cognitivas e estimularam a criatividade, promovendo, desta forma, maior engajamento e a permanência dos estudantes nas graduações.

A transformação educacional, por ser complexa, exige uma mudança de cultura por parte de todos os participantes do contexto educacional. É uma transformação paradigmática que envolve estudantes, professores e gestão universitária. Questões acerca dos métodos, das estruturas do sistema universitário, da formação dos profissionais e os diferentes papéis assumidos pelas pessoas que fazem parte do ambiente educacional, necessitam de contínua avaliação e reestruturação, e, principalmente de distintas oportunidades de aprendizagens inovadoras. Tais fatores, podem alavancar reflexões a respeito da permanência dos estudantes, visto que a estrutura curricular e os métodos de ensino inovadores proporcionam possibilidades distintas de aprendizagem e conseqüentemente suprir as necessidades de autonomia e processos mais dinâmicos para o ensinar e o aprender.

As metodologias ativas, nessa direção, buscam desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem mediante a problematização, utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares à realidade vivida. Ressalta-se, com esse estudo, a importância da sensibilização e parceria entre a gestão das instituições de Educação Superior e os recursos para dar continuidade as distintas ações que auxiliam na permanência dos estudantes.

Bibliografia

Audy, J. (2017). *A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade*. *Estudos Avançados* 31 (90)

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. New York: *Harvard Business Review Press*.

- Christensen, C. M; Eyring, H. J.(2014). *A universidade inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman.
- Didriksson, A. (2012) (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latina y el caribe* (p. 237-252). México: Miguel Angel Porruá.
- Gómez, A. I. Perez. (2015) *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. In: Souza, C. A.; Morales, O. E.
- T. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol II. PG: Foca Foto – UEPG.
- Moran, J. (2017). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. In: Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: http://www.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". *Revista de la Educación Superior*, vol. XVIII, núm. 71. Julio- septiembre. Extraído el 04 de Septiembre de 2017 desde <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Tinto, V. (1997). *Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence*. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional action*. *Journal of Higher Education*. University of Chicago Press.
- Zabalza, M. A. (2015). *Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI*. In: Engers, E. A. Morosini, M. C. (org.). *Educação Superior e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

LÍNEA 4. PRÁCTICAS CURRICULARES PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO E INCREMENTO DE LA PERMANENCIA

LA ESTRATEGIA ASES¹ PARA MITIGAR EL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE: EXPERIENCIA DE LAS TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Neide Stelia Castillo Flórez
neide.castillo@correounivalle.edu.co

Coordinadora componente Administrativo Estrategia ASES
Vicerrectoría Académica

Colombia, Universidad del Valle

Resumen

La Universidad del Valle cuenta con la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil "ASES" (en lo sucesivo la Estrategia) como modelo de acompañamiento, cuyo objetivo es fortalecer la permanencia y la graduación estudiantil; la Estrategia se ofrece a estudiantes del ciclo básico de pregrado en la sede

¹ ASES: Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil.

Cali y durante el periodo de análisis (2016A-2018A) enfocó la atención a beneficiarios del Programa Ser Pilo Paga² y a los admitidos por Condiciones de Excepción³, que para la sede Cali al primer periodo de 2018 ascendían a 1.462 estudiantes intervenidos; asimismo, al segundo semestre de 2019 se habían intervenido 2.168 estudiantes y, 3.262 al primer periodo de 2021 en sede Cali.

La Estrategia ASES ofrece acciones de acompañamiento como tutoría entre pares, monitorías académicas, atención por profesionales en Psicología, Trabajo Social, entre otros. Asimismo, cuenta con una herramienta de desarrollo tecnológico que monitorea en tiempo real, el rendimiento académico en asignaturas críticas (de mayor repitencia) y a través de cinco dimensiones (Individual, Económica, Familiar, Académica, Vida universitaria y ciudad) evalúa el riesgo de abandono escolar, usando la metodología de semáforos; esta aplicación, emite alertas tempranas del riesgo por dimensión del estudiante, lo cual se orienta hacia una intervención preventiva durante el desarrollo de cada periodo académico en los cuatro primeros semestres (ciclo básico) de la carrera.

Este trabajo se hizo bajo un diseño metodológico de proyecto de investigación aplicado de tipo cualitativo, abordado bajo el método de sistematización de experiencias y utilizando los grupos focales como instrumento de recolección y análisis de información para lograr una interpretación crítica del proceso y obtener las lecciones aprendidas, haciendo uso del método de investigación como procedimiento riguroso para la adquisición del conocimiento, cuyo objetivo es demostrar los resultados de la Sistematización de la Experiencia de la Estrategia ASES y sus aportes a la permanencia universitaria.

Descriptorios o Palabras Clave

Enseñanza Superior, Tutoría, Abandono Escolar, Estrategias Educativas, Mentoría.

1. Introducción

La Estrategia ASES está adscrita a la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle y alineada con el Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025 que promueve, en su tercera línea estratégica, la formación integral centrada en el estudiante.

A través de la Estrategia se realizan acciones de acompañamiento que, a su vez, son registradas en una plataforma de monitoreo estudiantil, la cual genera alertas tempranas por individuo para las cinco dimensiones del riesgo, categorizado como bajo, medio y alto. En caso de riesgo alto, se envía un mensaje de correo electrónico como alerta al profesional asignado, quien da inicio a una ruta de atención de prevención del abandono escolar, según el caso.

Este trabajo propuso a partir del concepto de sistematización de experiencias, -que según los lineamientos de Jara (2006) permite recopilar información a través de los actores, sobre cómo se ha vivido un proceso, descripción y aprendizajes obtenidos-, consultar las fichas de acompañamiento del Módulo⁴ ASES, que contiene información por dimensión del riesgo del estudiante, recopilada a través de los encuentros de pares, así como los resultados de ponencias, investigaciones, trabajos de grado y prácticas profesionales desarrolladas en el marco de la Estrategia.

² Programa del Ministerio de Educación Nacional que financia créditos condonables a estudiantes de escasos recursos para estudiar en universidades acreditadas del país.

³ Normatividad de la Universidad del Valle para otorgar un porcentaje de los cupos ofrecidos por cada programa académico para poblaciones en condiciones de excepción como: indígenas, afros, desplazados, mejor promedio municipal sin Universidad, provenientes de municipios de difícil acceso, víctimas del conflicto, entre otros.

⁴ Plataforma de monitoreo estudiantil denominado Módulo ASES.

Luego, se recuperó la experiencia vivida por los actores, a través de los grupos focales para obtener los aportes de la Estrategia y los aprendizajes en materia de permanencia.

2. Metodología

Este trabajo fue abordado bajo el método de Sistematización de Experiencias de Oscar Jara (2006), que propuso como punto de partida la descripción y análisis de las percepciones de los actores que participan en la Estrategia, con la intención de reflexionar, extraer las lecciones y mejorar la práctica, dándole sentido a los resultados para consolidar los aprendizajes desde las acciones implementadas por ASES para enfrentar el abandono escolar en el ciclo básico y contribuir a la permanencia universitaria.

Asimismo, se utilizaron tres grupos focales conformados por 60 personas (10 profesionales y 50 monitores pares) para recuperar el proceso vivido, observar las posibles evoluciones académicas de los estudiantes y el impacto de los procesos de intervención implementados desde la Estrategia en favor de la permanencia. Los grupos focales se hicieron de acuerdo con la metodología de Onwuegbuzie (2011). A partir de las relatorías y transcripciones de texto, se empleó el análisis de comparación constante, según la técnica de Leech y Onwuegbuzie (2007, 2008) para identificar las respectivas categorías, acciones y rutas de atención como prevención al riesgo de abandono escolar.

3. Resultados y análisis de datos

El método de Sistematización de experiencias de Jara (2006) permite un abordaje por cinco (5) etapas para obtener una interpretación crítica del proceso que permita a partir de preguntas iniciales, recuperar el proceso vivido, hacer las reflexiones de fondo, formular conclusiones y comunicar las lecciones aprendidas.

A. Punto de partida:

- a1. Haber participado en la experiencia
- a2. Tener registros de las experiencias

B. Las preguntas iniciales:

- b1. ¿Para qué queremos sistematizar?
- b2. ¿Cuáles experiencia(s)?

C. Recuperación del proceso vivido:

- c1. Reconstruir la historia
- c2. Ordenar y clasificar la información

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

- d1. Analizar y sintetizar
- d2. Hacer una interpretación crítica del proceso

E. Los puntos de llegada:

- e1. Formular conclusiones
- e2. Comunicar los aprendizajes

Figura 1. Diagrama de propuesto metodológica basado en Jara (2006)
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los avances de cada una de las fases de la sistematización de la experiencia (Jara, 2006).

3.1. La Estrategia ASES

En la primera fase, la recolección de información se orientó específicamente hacia dos preguntas orientadoras, a saber: ¿cómo se describe la experiencia de acompañamiento y seguimiento estudiantil? y ¿cuáles acciones de acompañamiento considera que le aportan a la permanencia?

Paralelo y teniendo en cuenta los hallazgos de Ordoñez et al (2017), en lo que respecta a las posibles causas del abandono en la población atendida por la Estrategia en el 2016, se encontró que la Estrategia adopta cinco dimensiones del riesgo (Individual, Económica, Familiar, Académica, Vida universitaria y ciudad). El propósito de las dimensiones es suministrar variables para el análisis y diagnóstico temprano de las posibles situaciones de riesgo, con el objetivo de intervenirlas de forma preventiva, a través de acciones o líneas de atención al estudiante de la Tabla 1.

Tabla 1. Acciones de acompañamiento de la Estrategia ASES.

-
1. Acompañamiento socioeducativo (monitor - practicante - profesional)
 2. Monitorías académicas
 3. Cursos intersemestrales
 4. Servicio de GeoCALÍzate
 5. Actividades extracurriculares
 6. Seguimiento al desempeño académico (alertas tempranas)
-

Fuente: Elaboración propia.

De manera simultánea, se adoptó la metodología de valoración de riesgo por dimensión, a través del semáforo de alertas de la figura 2, que señala como verde al bajo riesgo, amarillo al riesgo medio y rojo al riesgo alto. Esto permite identificar la forma en que las situaciones pueden influir en la ocurrencia del abandono escolar, de tal forma que, se puedan emprender acciones para que el estudiante sobrepase las dificultades, se enfrente a los compromisos académicos con valentía, resiliencia y apruebe las asignaturas matriculadas.

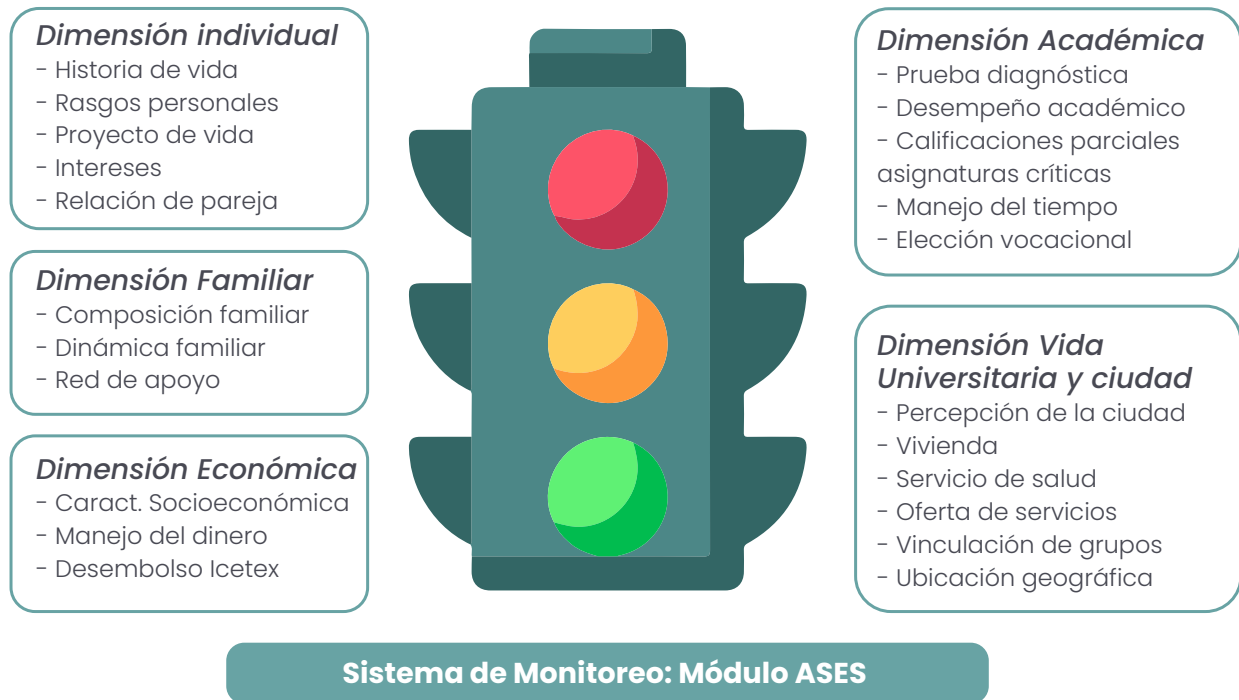


Figura 2. Semáforo de valoración temprana del riesgo.

Los encuentros de pares constituyen el principal mecanismo de acompañamiento para identificar situaciones de riesgo por dimensión en el estudiante intervenido, la información obtenida es almacenado en una plataforma tecnológica del campus virtual de la Universidad, denominado Módulo ASES, que en la dimensión Académica permite realizar monitoreo a las calificaciones parciales en las asignaturas críticas⁵ matriculadas por el estudiante en el semestre en curso. Si el docente reporta una calificación parcial, inferior a 3.0, el Módulo ASES envía un correo electrónico de alerta por riesgo académico, al profesional quien se encarga de establecer la ruta de atención apropiada y hacer el acompañamiento a través de monitorías académicas en el área específica.

En la segunda fase, se dio respuesta a los cuestionamientos sobre las razones por las cuales se abordó la temática de sistematización de la experiencia, con el objetivo de obtener las lecciones aprendidas en la Estrategia y fortalecer las prácticas de acompañamiento. Para esto se plantearon dos preguntas orientadoras: ¿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? (Barbosa, Castillo, & Vásquez, 2018).

La tercera fase se orientó a la conformación de grupos focales para recuperar el proceso vivido y evidenciar las posibles transformaciones de los estudiantes en aspectos académicos y el impacto de los procesos de intervención de la Estrategia. El ejercicio estuvo direccionado hacia la permanencia estudiantil en pregrado, a través de dos objetivos específicos: a) compartir experiencias significativas del proceso de acompañamiento de la Estrategia ASES, b) identificar los retos y presentar propuestas de mejoramiento.

Para dar inicio a la recuperación de lo vivido, se seleccionó la expresión de un monitor socioeducativo, quien manifestó que, "cada estudiante es un mundo diverso", por lo tanto, las herramientas para la permanencia construidas en la Estrategia ASES, no pretenden convertirse en un estándar de acompañamiento sino en

⁵ Asignaturas de mayor repitencia históricamente en la Universidad (Matemática Fundamental, Cálculo y otras).

una guía, pues es necesario llegar a cada estudiante con actividades de intervención que se ajusten a las necesidades individuales.

Es así como a partir de las voces de los actores consolidadas en las relatorías, se extrajeron las unidades de análisis y se identificaron unas subcategorías, las cuales se agruparon en cinco categorías (Adaptación a la vida universitaria, Nivel académico, Conformación de la familia, Situación económica, Cualidades personales), teniendo en cuenta que representaban aspectos similares, según la figura 3.

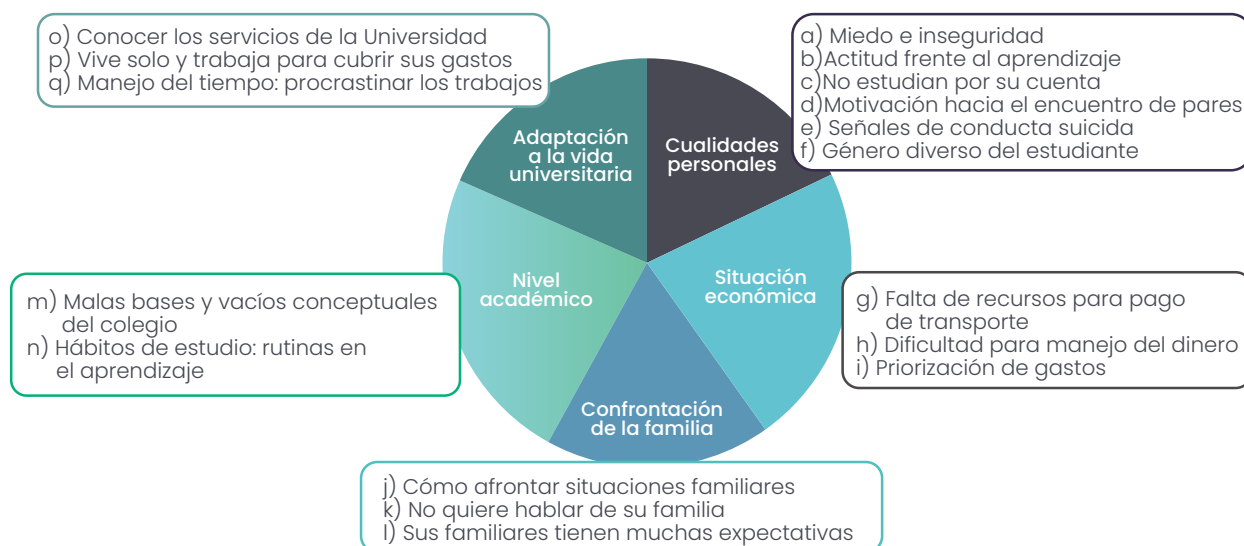


Figura 3. Propuesta de subcategorización de los datos.
Fuente: Elaboración propia.

3.2. La reflexión de la experiencia

En la cuarta fase, se realizó el análisis y, a través de las relatorías se obtuvieron expresiones de monitores en el ejercicio de acompañar, las cuales evidencian algunas transformaciones presentes en las cualidades personales de la población intervenida que muestran avances significativos en el ejercicio de aprender el rol de ser estudiante universitario:

- “Inicialmente era muy pasivo y no se comunicaba con sus compañeros, ni con el profesor, ahora es un estudiante muy activo”
- “Es un estudiante que ha mejorado bastante”
- “Ella entró con mucho miedo de Cálculo I, era súper tímida y le daba pena hacer los ejercicios frente a mí”.

Respecto a la dimensión Familiar, se encontró que la dimensión familiar es la más difícil de abordar y que existe riesgo en estudiantes cuyas historias familiares no se relacionan con prácticas académicas. Asimismo, se identificó la pertinencia en las temáticas abordadas por ASES, teniendo en cuenta que las actividades están orientadas hacia:

- Autonomía
- Actitud consciente
- Uso de espacios apropiados

- Concentración
- Adecuado uso del tiempo.

Respecto a las actividades grupales se observa que son orientadas al desarrollo individual de actitudes, habilidades, hábitos y al intercambio cultural, donde el estudiante debe ser un aprendiz autónomo, a partir de la búsqueda y análisis de información de diversas fuentes en procesos colaborativos. Se enfatiza en “aprender a hacer” a través de la práctica. Esto se puede apreciar en la figura 4.



Figura 4. Piezas de comunicación de talleres ASES.
Fuente: Informe ASES, 2018.

3.3. Lecciones aprendidas

Este ejercicio logró mostrar avances en términos del acompañamiento, la pertinencia de los encuentros de pares, talleres y actividades de la Estrategia, así como a reconocer la importancia de las intervenciones realizadas por ASES.

Adicionalmente, se encontraron informes de la Estrategia ASES que confirman los resultados de la Sistematización, al observarse variaciones en los indicadores de abandono al cuarto semestre en la población intervenida, -específicamente los que asistieron a las monitorías académicas-, versus los indicadores históricos de la Universidad del Valle, que según SPADIES⁶ (2009-2016) estuvieron en 29.5% y que, para condiciones de excepción (2012-2016) alcanzó el 30,9%. (Barbosa, Castillo, & Vásquez, 2018).

De acuerdo a lo anterior, se recopilaron las siguientes lecciones aprendidas:

- Las actividades grupales fomentan el uso de las redes de apoyo y ayudan a aprender el rol de ser estudiante universitario.
- El acompañamiento de pares favorece el aprendizaje colaborativo y fortalece habilidades del pensamiento matemático y crítico.

⁶ Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.

- La participación en monitorías académicas muestran resultados positivos en la aprobación de asignaturas críticas en la Universidad del Valle.

Este estudio contribuye a fomentar las tutorías de pares como estrategia de acompañamiento estudiantil para favorecer la permanencia universitaria, lo cual está ligado al cuestionamiento de la efectividad de una política de ampliación de cobertura al Sistema de Educación Superior para grupos vulnerables, que no incluya un acompañamiento académico específico y una adecuada ayuda financiera para estos estudiantes. (Sandoval, Sánchez, &, 2018).

4. Conclusiones

El individuo que logra acceder a la educación superior enfrenta grandes retos asociados con el cambio en el modelo educativo, vacíos conceptuales, mayor autonomía y con frecuencia falta de orientación, sumados a la timidez y a la dificultad para reconocer las falencias de tipo académico y solicitar ayuda, por lo cual la Estrategia ASES identificó que es necesario fortalecer las habilidades mentales, psicológicas, personales y académicas del estudiante para alcanzar sus objetivos frente al proceso formativo en la educación superior.

Se evidenció que la propuesta de la Estrategia ASES fomenta el fortalecimiento y la conformación de espacios para trabajo colaborativo por medio del acompañamiento de pares; éste se fundamenta en el concepto de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Conrado, 2015) orientado a potenciar las actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos para cumplir el rol de ser estudiante universitario.

Se observaron resultados positivos en términos de permanencia en la población intervenida por ASES, con un incremento en el promedio de aprobación en Cálculo I, que pasó de un histórico de 51,25% a un 70% en los estudiantes que asistieron a la monitoría académica en el segundo semestre de 2017 de la Facultad de Ingeniería, toda vez que esta asignatura es considerada de mayor repitencia, ocasionando bajo rendimiento y abandono escolar durante el ciclo básico (4 primeros semestres).

Finalmente, se observó que algunos estudiantes pueden aprender de forma más natural cuando los asiste un par, que cuando solamente reciben el conocimiento de los docentes en el aula de clase, lo cual está en consonancia con la concepción de zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Conrado, 2015).

Agradecimientos

A la Universidad del Valle por el campo de investigación y, a la profesora Martha Lucía Vásquez Truisi y Fabio Andrés Barbosa Gómez por su permanente orientación hacia una nueva dimensión de análisis cualitativo de datos.

Bibliografía

Barbosa Gómez, F., Castillo Flórez, N., & Vásquez Truisi, M. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2040>

- 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>
- Jara Holliday, O. (2006). UICN Mesoamérica Programa Alianzas. Guía para sistematizar experiencias. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0813/6_UIC_GUI.pdf
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for qualitative data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23, 587-604.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798215.pdf>
- Ordoñez, C., Campaz, L., Eslava, C., Pinzón P. (2017). Informe final: Memorias de Práctica "Porque Pílos Somos Todos". Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Centro de Práctica: Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil de la Universidad del Valle.
- Sandoval, I., Sánchez, T., Velasteguí, V., & Naranjo, D. (2018). Factores Asociados Al Abandono En Estudiantes De Grupos Vulnerables. Caso Escuela Politécnica Nacional. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1907>
- SPADIES 3.0. Consulta pública por Institución y por cohortes del 2009-2016.
- SPADIES 3.0 (2018). Consulta pública por Institución y por cohortes en Sistema de Información SPADIES 3.0. Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-363411.html>

UN PROCEDIMIENTO PARA IDENTIFICAR RIESGOS DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID 19

Gilda Vega Cruz
gilda@tesla.cujae.edu.cu
gildavegacruz@gmail.com

Cuba, Universidad Tecnológica de La Habana “José A. Escreveria”

Resumen

La problemática de las posibilidades de éxito de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de La Habana “José A. Escreveria”, CUJAE ha constituido objeto de análisis por parte de su Consejo Universitario de manera sistemática. La inserción de la CUJAE al Proyecto Alfa- GUIA permitió sistematizar el estudio de la retención escolar desde diferentes aristas. Un resultado relevante de este trabajo lo constituye la implementación durante 7 cursos académicos de un Programa de Mentoría estudiantil asumiendo la metodología propuesta por Alonso García M. en Alonso. M. G. y col (2012) y Sánchez C, en Sánchez C y col (2012) , la experiencia adquirida por dos profesores de la CUJAE en el Taller de Mentoría auspiciado por el Proyecto Alfa-GUIA y la aplicación durante estos cursos de un programa de mentoría en la carrera

de ingeniería en automática de este centro que responde a la atención directa y personalizada de los estudiantes de nuevo ingreso por parte de los estudiantes de 5to año de la misma carrera durante el primer semestre de su incorporación en la universidad. Acerca del tema se han presentado diferentes trabajos en los CLABES anteriores Vega y Ferrat, (2012; Vega y Ferrat, (2013); Vega y Ferrat, (2015); Vega y Ferrat, (2016); Vega y Alfonso, (2018).

En el curso académico 20-21, debido a la pandemia covid-19 ha sido imposible la realización de esta atención directa a los estudiantes de nuevo ingreso mediante el programa de mentoría diseñado pero teniendo en cuenta, la experiencia acumulada en la CUJAE y el estudio de los trabajos que otros profesionales estudiosos del tema han realizado de la retención escolar, los estudiantes de 5to año pudieron hacer un diagnóstico de los riesgos de abandono que presentan los estudiantes de nuevo ingreso, matriculados en la facultad de Automática y Biomédica en la Universidad Tecnológica de La Habana "José A. Echeverría". El objetivo del presente trabajo es mostrar las características fundamentales del procedimiento utilizado para la realización de este diagnóstico de los riesgos de abandono en los estudiantes matriculados en las dos carreras que se estudian en la mencionada facultad.

Descriptorios o Palabras Clave

Estudiantes de Nuevo Ingreso, Estudiantes de 5to Año, Riesgo de Abandono, Pandemia covid-19.

1. Introducción

En la facultad de Automática y Biomédica en la Universidad Tecnológica de La Habana "José A. Echeverría", CUJAE (FIAB) se cursan dos carreras de ingeniería, la de Ingeniería en Automática y la de Ingeniería Biomédica. El Programa de Mentoría implementado desde 2013 en la carrera de Ingeniería en Automática solo ha contemplado los estudiantes de nuevo ingreso de la mencionada carrera pero en esta ocasión se ha trabajado con una muestra de estudiantes de ambas carreras.

En la realización de este estudio participaron 65 estudiantes de 5to año (último año) de la carrera de Automática agrupados según su propia propuesta en 17 equipos que analizaron los riesgos de abandono de una muestra de 118 estudiantes; 80 de la carrera de Automática, 18 hembras y 62 varones y 38 de la carrera de Biomédica, 16 hembras y 22 varones que se corresponde con la proporción de hembras y varones de la matrícula total en ambas carreras. La diferencia fundamental entre hembras y varones se centra en que los varones pasan el servicio militar antes de su ingreso por lo que pasan más tiempo sin estudiar de manera formal después de concluir la enseñanza media y su integración a la universidad.

La tarea concreta asignada a los estudiantes de 5to año consistió en un análisis colectivo, profundo y serio por parte de cada equipo, de los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes en el momento de la matrícula y la identificación del riesgo de abandono a partir de las respectivas respuestas dadas en las mencionadas encuestas.

El estudio realizado tiene la peculiaridad de que los estudiantes de 5to año fueron parte del programa de mentoría cuando ingresaron en la CUJAE en el curso 14-15. en el que fueron atendidos por estudiantes de 5to año de la carrera en el proceso de integración al medio universitario como parte del programa de mentoría.

2. Procedimiento

El trabajo se realizó en dos momentos.

En ocasión, de la matrícula se les realizó a los estudiantes una encuesta y que tienen en cuenta algunos de los indicadores que los especialistas han considerado son factores de riesgo de abandono y que han sido estudiados en otros cursos como parte del programa de mentoría.

Ya el estudio de los riesgos de abandono se ha hecho por especialistas pero no ha sido frecuente que en los mismos se haya tenido en cuenta la experiencia de aquellos que han transitado por toda la carrera. Además los análisis siempre han sido globales. En esta ocasión se ha tenido en cuenta el criterio de estos estudiantes casi ingenieros que han “sufrido” todos esos factores que los han acercado en algún momento al peligro de “abandonar” la carrera en su tránsito por la universidad y se individualizaron estos criterios para cada estudiante analizado con el objetivo de que estos criterios se consideren en la atención de estos estudiantes a partir del comienzo del curso presencial en el momento que la pandemia lo permita. Hay que destacar que los estudiantes de nuevo ingreso han sufrido los efectos de la pandemia en sus familias y en ellos mismos y como parte de la sociedad.

Para llevar a cabo esta tarea se les indicó a los estudiantes de 5to año el estudio previo, de algunos materiales relacionados con la identificación de riesgos de abandono, de los trabajos presentados anteriormente en los CLABES y de otros relacionados con las consecuencias de la pandemia en el proceso de integración a la universidad publicados recientemente Vega y Ferrat, (2012, 2013, 2015, 2016). Vega y Alfonso, (2018), Ansola. y Carlos (2019), Altschuler y col..(2020). Munizaga F.(2018), Ordorika (2020), y Rodríguez. (2019).

2.1. Primer momento

El primer momento tuvo como objetivo caracterizar a cada estudiante asignado a cada equipo utilizando la encuesta inicial realizada a todos los estudiante en el momento de la matrícula. Esta encuesta contempla aspectos relacionados con:

- Datos del ingreso a la carrera
- Aspectos socioeconómicos
- Factores para la elección de la carrera
- Condiciones materiales para enfrentar la carrera

Para resumir el resultado del estudio de cada estudiante a partir de sus propias respuestas y su propia percepción de los aspectos investigados se elaboró un instrumento que se le llamó Cuestionario #1 para el análisis de cada estudiante, a partir de los resultados de su encuesta que se muestra el Apéndice #1. El Cuestionario #1 fue diseñado para resumir las valoraciones realizadas por el equipo acerca de la identificación del riesgo de abandono de cada estudiante teniendo en cuenta algunos indicadores relacionados con cada aspecto presente en la encuesta.

Los resultados obtenidos del estudio de la encuesta de cada estudiante se entregaron a la dirección docente de la facultad para que se tuvieran en cuenta en la elaboración de una estrategia educativa individual dirigida a minimizar los riesgos de abandono identificados junto a la recomendación de

extender el estudio al resto de los estudiantes dadas las condiciones de aislamiento de la universidad existentes durante la pandemia y sus consecuencias.

2.2. Segundo momento

Los resultados de este segundo momento fueron muy interesantes. Los estudiantes de 5to año después de haber hecho el procesamiento del Cuestionario #1 para cada estudiante analizado debieron realizar dos nuevas acciones:

- Localizar vía telefónica o por otra vía a cada estudiante analizado para intercambiar acerca de los riesgos identificados y sobre todo realizar recomendaciones a partir de la experiencia vivida en los al menos 5 años en la universidad.
- Establecer mediante un análisis grupal en el equipo de los estudiantes de 5to año, los factores que a juicio de sus integrantes, tienen más incidencia en el abandono en la carrera y realizar recomendaciones para mejorar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad: y reflejarlos en el Cuestionario # 2 para las consideraciones finales (Apéndice # 2).

3. Algunos resultados del Cuestionario # 2

3.1. Factores del abandono

La mayoría de los equipos coinciden en que los 5 factores que más inciden en el abandono en las carreras estudiadas son:

3.1.1. Actitud personal que asumen los estudiantes hacia su carrera y su motivación

En este caso lo relacionan con varios aspectos como son, el pobre conocimiento que tiene el estudiante sobre la carrera que ha seleccionado estudiar, del desarrollo de la misma, de las asignaturas que componen su plan de estudio, de las ofertas laborales que se presentan, del ambiente particular en cada facultad y la idiosincrasia de la misma.

3.1.2. Relación negativa con los profesores

El distanciamiento entre el profesor y el estudiante sobre todo en sus primeros semestres en los cuales se cursan asignaturas básicas, y el estudiante no ha conformado totalmente su personalidad, se está adaptando a la vida universitaria y requiere de ayuda para su crecimiento profesional.

En ocasiones sucede que algunos profesores ven el fracaso escolar de sus estudiantes como una medida de su exigencia, éxito y prestigio, cuando eso no es real.

3.1.3. Ambiente social y familiar

El ambiente social está agravado por la situación de Pandemia Mundial que prácticamente ha detenido el curso de la vida. Se reconoce también como afecta la sociedad y la formación de los padres. Los estudiantes perciben que sus padres, en general, ejercen una influencia positiva en su formación ya que los estimulan para que continúen estudios y les exigen un buen rendimiento académico.

Los estudiantes de 5to año reconocen que los universitarios de familias disfuncionales y monoparentales pueden presentar más problemas de inestabilidad emocional que influye en una mayor afectación de

sus resultados y aumenta su decepción y deseos de abandonar. Las situaciones familiares no siempre son aspectos puntuales y definidos que puedan resolverse en el ámbito de una licencia de matrícula y en algunos casos se torna incompatible el cumplimiento de los deberes escolares junto con deberes de la vida adulta asumidos precozmente.

3.1.4. Factores socioeconómicas

Se identifican cuando los estudiantes tienen que mantenerse a sí mismo, o peor, mantener a alguien más y esto puede resultar en altas cargas de estrés al acompañar las responsabilidades del hogar con las de la universidad y la creación de condiciones para la vida universitaria como son el acceso a todos los implementos necesarios para el estudio, incluso distinguen las condiciones de un estudiante becado de las de uno que vive con su familia.

3.1.5. Desempeño docente

Esto lo relacionan principalmente con la falta de técnicas y métodos de estudio y aprendizaje y a la falta de apoyo y guía de algunos profesores hacia el estudiantado, quienes se enfrentan a un cambio brusco al pasar a la universidad.

3.2. Recomendaciones para mejorar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

Dentro de las recomendaciones realizadas por los estudiantes de 5to año se destacan las siguientes:

- Elevar en los centros de enseñanza media superior en coordinación con las universidades el trabajo de orientación vocacional.
- Realizar más actividades y eventos de carácter motivacional a lo largo de la carrera y alentar la formación general integral de los futuros ingenieros estimulando y recompensando de distintas formas la participación de los mismos en actividades extracurriculares (científicas, educativas, de impacto social, artísticas, deportivas y otras).
- Vincular al estudiante desde el inicio de la carrera a entidades, procesos y profesionales donde se vea la carrera en acción y se motive al estudiante en las diferentes ramas de su actuación.
- Aumentar y mejorar los medios y condiciones de estudio y vida universitaria y el aumento de la integración de la socialización como parte de la formación profesional.
- Trabajar por lograr una comunicación estable y armónica entre los propios estudiantes de un año y sus profesores. Proponer actividades de aprendizaje en las que se fomente la colaboración, el compañerismo, el trabajo y las experiencias en grupos. Que los profesores, las organizaciones y los alumnos del Programa de Mentoría tengan un papel más activo en el proceso de adaptación de los estudiantes a la facultad y la vida universitaria en general, además de transmitir el amor hacia la carrera.

4. Conclusiones

La pandemia covid-19 ha obligado a toda la población mundial a transformar las vías de comunicación y acción para continuar desarrollando la vida en el planeta, así mismo ha ocurrido en la actividad

universitaria, La Universidad Tecnológica de La Habana "José A. Echeverría", CUJAE no ha querido interrumpir el Programa de Mentoría que viene desarrollando con éxito desde el 2013. De esta manera se ha implementado un procedimiento para continuar estudiando el riesgo de abandono que acompaña a los estudiantes de nuevo ingreso.

El estudio se ha realizado con una muestra de estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Ingeniería en Automática e Ingeniería Biomédica y fue llevado a cabo, como se ha hecho en otros cursos, por estudiantes de 5to año de la carrera de ingeniería en automática después de haberse preparado con la utilización de literatura especializada acerca de la retención escolar, sus causas y riesgos así como de algunas experiencias de diferentes países de la enseñanza superior en tiempos de pandemia. De la misma forma estudiaron los resultados obtenidos en el programa de mentoría realizado en los cursos anteriores en la facultad.

Este estudio ha tenido la peculiaridad de que estos estudiantes de 5to año que identificaron los riesgos de abandono en sus colegas de nuevo ingreso, fueron objeto de atención por sus correspondientes colegas de 5to año como parte de este Programa cuando ingresaron a la universidad lo que facilitó la integración de ellos mismos a la vida universitaria y vivieron los beneficios del acompañamiento en la integración a la vida universitaria por lo tanto incorporaron sus propias vivencias a los resultados obtenidos.

En el trabajo se presenta un procedimiento para identificar algunos riesgos de abandono en estudiantes de nuevo ingreso en tiempos de no presencialidad en las aulas, se plantean los momentos para su ejecución así como los instrumentos elaborados para el procesamiento de los datos obtenidos.

Se distinguen dos momentos en el procedimiento. El primero dirigido a la identificación de estos riesgos de manera individual en los estudiantes analizados cuyos resultados fueron entregados a la dirección docente de la facultad con el objetivo de elaborar una estrategia educativa individualizada que contribuya a mitigue las consecuencias de estos riesgos y se eleve la retención escolar.

Del segundo momento se presentan algunos resultados relacionados con la valoración a partir del trabajo realizado en el primer momento que realizaron los equipos de los estudiantes de 5to año para identificar los 5 factores que según sus criterios tienen mayor incidencia en el abandono que son:

- Actitud personal que asumen los estudiantes hacia su carrera y su motivación
- Relación negativa con los profesores
- Ambiente social y familiar
- Factores socioeconómicas
- Desempeño docente

También en este segundo momento los equipos presentaron recomendaciones para mejorar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, entre las cuales se encuentran:

- Elevar el trabajo de orientación vocacional. Realizar más actividades y eventos de carácter motivacional
- Vincular al estudiante desde el inicio de la carrera a entidades, procesos y profesionales relacionados con el modo de actuación del ingeniero
- Mejorar condiciones de estudio y vida universitaria

- Lograr una comunicación estable y armónica entre los propios estudiantes de un año y sus profesores.
- Proponer actividades de aprendizaje en las que se fomente la colaboración, el compañerismo, el trabajo y las experiencias en grupos, además de transmitir el amor hacia la carrera.

Apéndice # 1

Cuestionario # 1 para el análisis de cada estudiante a partir de los resultados de su encuesta

Equipo # _____ Estudiante analizado _____

Carrera _____

Analice el nivel de riesgo para cada indicador a partir de la respuesta dada por el estudiante

Datos del ingreso a la carrera

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Sin Riesgo
Vía de ingreso				
Nota de Matemática				
Tiempo sin estudiar				

Aspectos socioeconómicos

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Sin Riesgo
Estado civil				
El estudiante depende económicamente de otros familiares				
Familiares que tienen dependencia económica del estudiante				
Convivencia con familiares o amigos				
Ocupación de la madre				
Ocupación del padre				
Nivel escolar de la madre				
Nivel escolar del padre				

Factores para la elección de la carrera

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Sin Riesgo
Años separado de los estudios				
Opción en que pidió la carrera				
Factores que tuvo en cuenta para la selección de la carrera				
Ve futuro en la carrera				

Condiciones materiales para enfrentar la carrera

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Sin Riesgo
El lugar donde vive				
Tener computadora				
Tener lugar donde estudiar				

Apéndice # 2. Cuestionario # 2 para las consideraciones finales
Equipo # _____
A partir del estudio realizado enumere en orden de importancia los 5 factores que a juicio de ustedes más inciden en el abandono en la carrera:
1.
2.
3.
4.
5.
A partir de su experiencia elabore 3 recomendaciones para mejorar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad:
1.
2.
3.

Bibliografía

- Ansola, E. y Carlos, E. (2019) Abandono estudiantil en carreras de ingeniería: influencia de las Matemáticas. En P. Lestón (Ed), Acta Latinoamericana de Matemática Educativa 33, 897-904. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Munizaga F.(2018) Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática Revista Archivos analíticos de políticas educativas. Volumen 26 Número. 61 Mayo 2018
- Ordorika I.(2020). Pandemia y educación superior. Revista de la Educación Superior2020; 49: 1-8
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. Pedagogía y Saberes, 51, 49-66.
- Sánchez C y col (2012) Formación y supervisión de mentores: las claves del éxito en los programas de Mentoría entre iguales en la universidad. En Libro de Actas II CLABES. Segunda conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior
- Vega, G. y Ferrat, A. (2012) Diseño y planificación de un programa de Mentoría. En J. Arriaga (Ed.) Memorias de la II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES) (pp. 1323-329), Madrid: Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicaciones.
- Vega, G. y Ferrat, A. (2013) Implantación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico "Jose Antonio Echeverría" de Cuba. En J. Arriaga (Ed.) Memorias

de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES) (pp. 525-533), Madrid: Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicaciones.

Vega, G. y Ferrat, A. (2015). Implantación de un programa de mentoría en la carrera de ingeniería automática del instituto superior politécnico "José Antonio Echeverría" de cuba. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/926>

Vega, G. y Ferrat, A. (2016) Integración de la Física al proyecto integrador de Ingeniería Automática. En D. Murillo, C. Pavón, X. Sánchez y V. Guevara (Ed.) Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VI CLABES) (pp. 624-632), Quito: EPN Editorial.

Vega, G. y Ferrat, A. (2016 a) Relación entre la Matemática y la Física como una vía de integración de los estudiantes de ingeniería. En D. Murillo, C. Pavón, X. Sánchez y V. Guevara (Ed.) Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VI CLABES) (pp. 635-643), Quito: EPN Editorial

Vega, G. y Alfonso, I. (2018) Observatorio para la retención universitaria en la CUJAE como resultado del Proyecto ALFA-GUIA. En D. Murillo, D. Saavedra y M. Fernández (Ed.) Memorias de la VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VIII CLABES) (pp. 927-935), Panamá: Editorial UTP.

ALERTAS TEMPRANAS DEL RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PARA LA PERMANENCIA Y EL ÉXITO ESTUDIANTIL MONITOREADO DESDE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Samuel Ramirez Torres
samuel.ramirez@correounivalle.edu.co
Componente Sistemas Estrategia ASES

Neide Stelia Castillo Flórez
neide.castillo@correounivalle.edu.co
Coordinadora componente Administrativo Estrategia ASES

Colombia, Vicerrectoría Académica, Universidad del Valle

Resumen

El objetivo de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil –en adelante Estrategia ASES– es fortalecer la permanencia y la graduación, brindando una atención integral al estudiante, a través de monitores o pares académicos y profesionales de las áreas de Salud y Humanidades. Para ello, hace uso de un sistema de información denominado Módulo ASES, cuyo propósito es monitorear el riesgo de abandono escolar en tiempo real, usando la metodología de semáforos en cinco dimensiones del riesgo; esta aplicación emite alertas tempranas por dimensión del riesgo estudiantil, lo cual se orienta hacia una intervención preventiva durante los cuatro primeros semestres. El propósito de este trabajo es presentar los resultados del Módulo ASES, capacidad de escalabilidad, lecciones aprendidas y conclusiones.

Descriptorios o Palabras Clave

Abandono Escolar, Estrategias Educativas, Enseñanza Superior, Tecnología de la Información, Tutoría.

1. Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005) evidenció que aproximadamente el 50% de los estudiantes que ingresaron a universidades públicas no culminaron sus estudios por diferentes razones; esta cifra se mantiene vigente en investigaciones realizadas por el Banco Mundial (2017); por ello, desde el 2006, el MEN establece el Sistema de Información SPADIES¹ y en el 2012 instaura distintas estrategias que incorporan el uso de TIC con el objetivo de disminuir el fenómeno de abandono escolar.

Con la intención de hacer frente al reto que representa para la Institución, el alto índice de abandono escolar promedio acumulada (30.7% al cuarto semestre, 43.2% al semestre 10 y, 47.6% al semestre 14, según indicadores de abandono escolar entre el 2002-1 y 2010-1 obtenidos en SPADIES (2018)), la Universidad del Valle ofrece la Estrategia ASES, para los primeros cuatro semestres de pregrado en la sede Cali, teniendo en cuenta que el ciclo básico representa el mayor peso en las cifras de abandono.

Con el propósito de robustecer la Estrategia ASES, se diseñó una aplicación que permite: a) documentar el proceso de acompañamiento entre pares a través de cinco dimensiones del riesgo, a saber: Individual, Económica, Familiar, Académica y, Vida universitaria y ciudad, b) emitir alertas tempranas en tres niveles de riesgo: bajo, medio y alto y, c) registrar el seguimiento y las acciones preventivas de intervención hacia el estudiante en riesgo de abandono escolar, lo cual es dirigido por profesionales de la Estrategia, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de habilidades y actitudes del estudiante que permitan potenciar su rendimiento académico, permanencia y graduación.

Las dimensiones del riesgo de abandono escolar fueron determinadas a partir de los predictores y determinantes de la deserción documentados por expertos en investigaciones previas. (Escobar, Largo y Pérez, 2006), (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015), (Barbosa, Castillo y Vásquez, 2018).

Este sistema se denomina Módulo ASES y recibe este nombre derivado de la plataforma de libre acceso “Moodle” bajo la cual se construyó y funciona en el Campus Virtual de la Universidad del Valle.

Cabe mencionar que la Estrategia ASES actualmente atiende a: beneficiarios del Programa Ser Pilo Paga²,

¹ Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.

² Programa del Ministerio de Educación Nacional que ofrece créditos condonables a estudiantes de bajos recursos económicos para estudiar en universidades acreditadas del país.

Generación E-Excelencia³ y a los admitidos por Condiciones de Excepción⁴ que ingresan por debajo de la línea de corte en el proceso de admisiones. El total de estudiantes que han sido intervenidos por ASES hasta el primer periodo académico de 2021 en la sede Cali asciende a 3.262.

2. Marco Teórico y Desarrollo Metodológico

El marco teórico de la Estrategia ASES se construye a partir del concepto de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Conrado R.H., 2015) cimentado en la tutoría de pares, la cual es realizada por los monitores a través de encuentros semanales con cada estudiante asignado. Un monitor es un estudiante de semestre superior y puede ser de igual programa académico, quien tiene a su cargo la atención y el seguimiento de un grupo de estudiantes de la Estrategia ASES. Los espacios de encuentro se dan de forma individual o grupal.

Los monitores son seleccionados mediante convocatoria pública al interior de la Universidad del Valle y se caracterizan por ser estudiantes de diferentes áreas del conocimiento, interesados en participar en procesos de intervención social y educativa; deben ser personas responsables, comprometidas, con vocación de servicio, capacidad para trabajar en equipo y responder a actividades inmediatas. Los monitores o pares académicos generalmente tienen asignados entre cinco y diez estudiantes, con una dedicación de dos horas semanales por estudiante.

De otro lado, la construcción del Módulo ASES, como plataforma predictiva para prevención del abandono estudiantil, se basó en un diseño metodológico de proyecto de investigación aplicado en el campo de desarrollo de software, haciendo uso del concepto de semáforo de alertas por dimensiones del riesgo.

Asimismo, considerando un entorno dinámico, la implementación del Módulo se enmarca en los lineamientos de las metodologías ágiles de desarrollo de software y sus cuatro fases: a) definición de requerimientos. b) diseño. c) desarrollo y, d) pruebas.

2.1. Restringido nivel de acceso de usuarios a las Fichas de acompañamiento estudiantil

El diseño del Módulo ASES se concibió como parte del Sistema de Gestión del Aprendizaje Moodle (MoodleDocs, 2017) y se ejecuta desde el Campus Virtual de la Universidad. La arquitectura de Moodle emula el patrón de diseño conocido como Modelo-Vista-Controlador (MVC), el cual separa las funcionalidades del núcleo del sistema, de la interacción humano-computador que proveen las interfaces de usuario, según el planteamiento propuesto por Buschmann (1996). El lenguaje de programación utilizado es PHP⁵ Hypertext Preprocessor).

Este Módulo enriquece el perfil de los usuarios (par académico, profesional, coordinador, administrador), mediante acceso restringido a la población asignada, con el propósito de certificar el uso de la información y el cumplimiento de las normas de confidencialidad exigidas por la Ley Habeas Data en Colombia (Función Pública, 2019).

³ Programa del Gobierno Nacional para Generación Equidad en el componente de Excelencia que financia estudios superiores a estudiantes de bajos recursos económicos en las Universidades Públicas.
⁴ Normatividad de la Universidad del Valle que otorga un porcentaje de los cupos de cada programa académico para grupos vulnerables como: indígenas, afrodescendientes, desplazados, víctimas del conflicto, entre otros.
⁵ Hypertext Preprocessor

2.2. Reportes por riesgo de abandono escolar

La Figura 1 muestra las fuentes primarias para obtener la información y el flujo de datos del Módulo ASES: a) monitores, quienes hacen las veces de pares académicos en el proceso de acompañamiento y adaptación a la Universidad, b) profesores, quienes registran las calificaciones parciales y finales de las asignaturas críticas, c) Sistema de Registro Académico (SRA) de la Universidad, d) ICETEX y, e) experto en Georreferenciación. Cada actor hace su aporte al Módulo ASES, el cual procesa y clasifica la información registrada en cinco dimensiones del riesgo de abandono estudiantil.

El Módulo ASES genera las alertas tempranas por alto riesgo y diferentes tipos de reportes con resultados del acompañamiento y seguimiento estudiantil abordado por la Estrategia, esto permite la visualización de situaciones de riesgo durante el periodo académico y agiliza la toma de decisiones de los profesionales, sobre las intervenciones a implementar de forma inmediata en la población en riesgo, anticipándose a la ocurrencia de un bajo rendimiento académico, previo a la finalización del periodo.

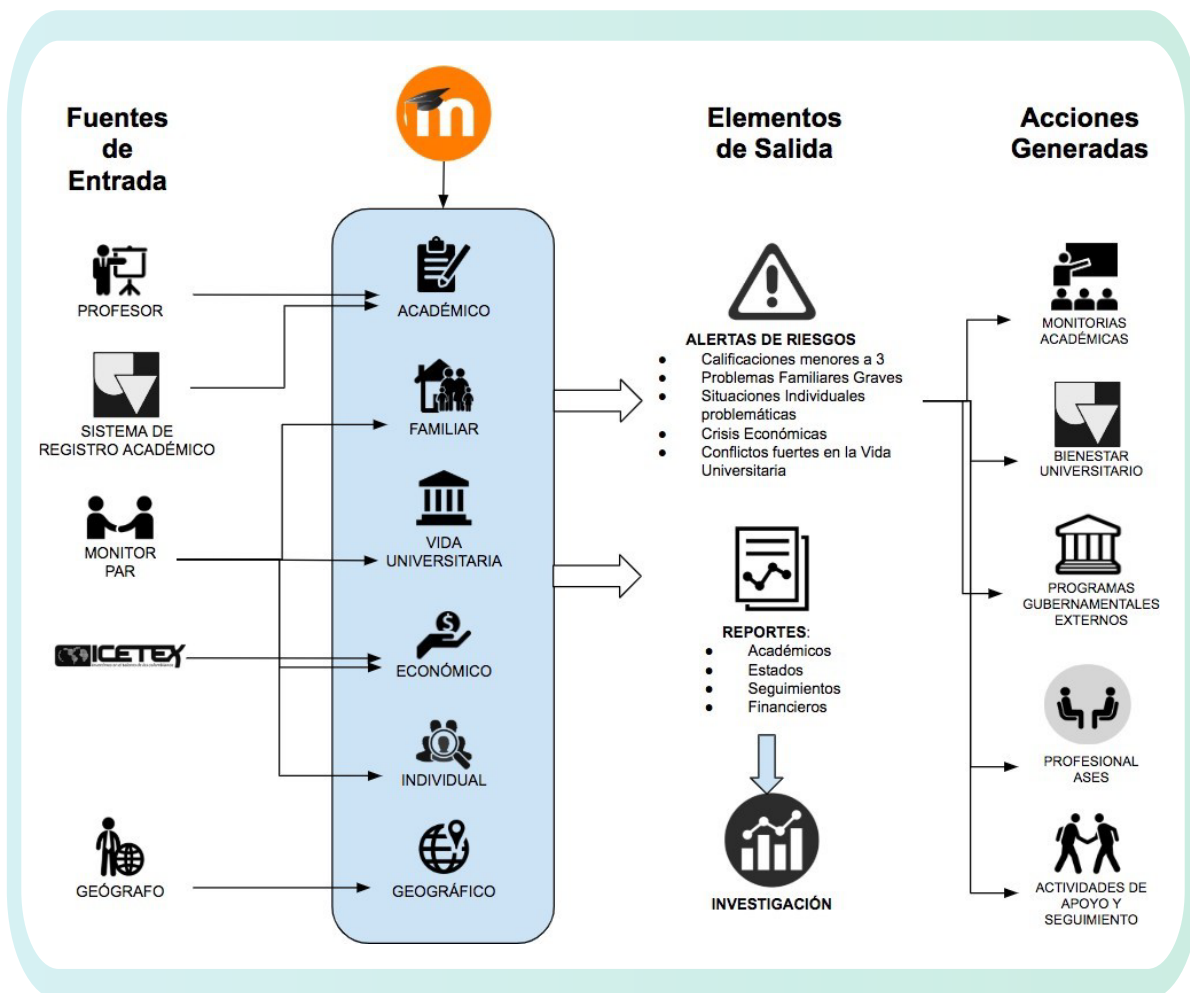


Figura 1. Flujo de la información en el Módulo ASES.
Fuente: Informe Estrategia ASES, 2017.

2.3. Fichas de acompañamiento estudiantil por 5 dimensiones del riesgo

El monitor orienta los encuentros entre pares con el fin de convertirse en un apoyo o guía para aquellos procesos que el estudiante nuevo desconoce, pero que son de fácil acceso, como lo relacionado con el Acuerdo 009 de noviembre 13 de 1997 (por el cual se expide el Reglamento Estudiantil. Univalle, (1997)), fechas importantes de desarrollo del semestre, adiciones y cancelaciones de asignaturas; así como la ubicación de las distintas instancias universitarias en el campus que alcanza 1.000.000 de metros cuadrados. Del mismo modo se convierte en un consejero de escucha activa, con el objetivo de orientar las situaciones de forma autónoma o remitir al profesional, cuando se trate de situaciones más complejas. La Tabla 1 contiene las acciones que los monitores llevan a cabo en el proceso de acompañamiento como pares académicos, y fueron obtenidas como resultado del análisis y minería de datos de los registros de las trayectorias de los estudiantes intervenidos durante los años 2016 al 2018 y que están almacenadas en el Módulo ASES.

Tabla 1. Acciones de los monitores en el acompañamiento.

Categoría	Subcategorías
Acciones directas del monitor	Apoyo académico entre pares
	Taller par a par
	Acompañamiento en el reconocimiento de la ciudad y la Universidad
Estrategia de remisión interna a la Estrategia ASES	Remisión al profesional socioeducativo
	Remisión a Practicante socioeducativo
	Remisión a actividades grupales (talleres, sesiones de capacitación)
	Remisión a monitorías académicas (grupales)
	Remisión a proyectos de la Universidad
Estrategia de remisión interna a la Universidad	Remisión a servicio de Salud
	Remisión a Registro y/o Matrícula Académica
	Remisión a grupos de la Universidad
Estrategia de remisión externa a la Universidad	Programas de apoyo económico
	Programas de atención

Fuente: Estrategia ASES, 2019.

Para esto, la Estrategia ASES ofrece distintos espacios de formación de monitores, entre ellos: Diplomado en Consejería Estudiantil ofrecido a través de la Facultad de Salud por profesionales expertos en el tema, curso de Práctica Formativa que imparte los lineamientos de acompañamiento desde el Instituto de Psicología de la Universidad del Valle, entre otros instrumentos o talleres de formación. Asimismo, el monitor recibe capacitación para ofrecer el acompañamiento y también para el uso del Módulo ASES, a través del cual registra en los formularios dispuestos para tal fin, la información capturada durante los encuentros de pares; a partir de dicha información, el Módulo monitorea el riesgo de abandono escolar por dimensión.

Respecto a la dimensión Académica, el Módulo cuenta con un Gestor de calificaciones de las asignaturas críticas (históricamente de mayor repitencia) matriculadas por el estudiante intervenido, con el fin de rastrear en tiempo real, las notas parciales y el desempeño académico; si la nota es inferior a 3.0, se cataloga en riesgo académico alto.

2.4. Notificaciones de alertas tempranas por riesgo de abandono escolar

Cada vez que, se valora como alto riesgo alguna situación que atraviesa el estudiante, el Módulo genera la notificación de alerta temprana, a través de un mensaje de riesgo de abandono escolar enviado por correo electrónico al profesional asignado, indicando el nombre del estudiante en riesgo, la dimensión y la situación, con el objetivo de emprender acciones preventivas que generen cambios positivos en estos indicadores y evitar una posible deserción.

2.5. Acompañamiento Asistido por las TIC

La actualidad mundial motivada por la pandemia del 2020 exigió migrar a un acompañamiento asistido por tecnologías, a través del uso de la Caja de herramientas⁶ creada por la DINTEV⁷, continuando así con las acciones de acompañamiento de ASES trasladadas al contexto virtual, es decir, talleres par a par, monitoría académica y reuniones de acompañamiento asistido por TIC; los monitores pares usaron la tecnología Meet, provista por Google for Education y, cada profesional (Trabajador Social, Psicólogo, Terapeuta ocupacional) de la Estrategia programaba sus propias videoconferencias de atención a estudiantes, a través del Sistema Automático de Reservas de la RUAV⁸. La sincronización de estas actividades convirtió al Módulo ASES en protagonista durante el aislamiento, al integrar la ficha de acompañamiento estudiantil y la Caja de herramientas, en los procesos de acompañamiento y seguimiento estudiantil para la población intervenida.

3. Resultados

El Módulo ASES dispone de una interfaz amigable como plataforma de almacenamiento de la información generada por la Estrategia ASES y se observan los siguientes avances del Módulo:

Se fomenta el trabajo en equipo y una cultura del uso de la información de manera oportuna para aprovechar el recurso en torno a disminuir el abandono escolar, ya que el Módulo ASES entrega informes periódicos sobre las trayectorias académicas y el riesgo estudiantil, haciendo más efectiva la orientación individual, del estudiante en riesgo, hacia espacios de formación extracurricular (talleres académicos, charlas de manejo del tiempo, manejo del dinero, etc.), atención personalizada por profesionales (manejo de situaciones delicadas, orientación vocacional, entre otros) o, remitir a distintas instancias de la Universidad del Valle que brindan apoyo en áreas de Salud Mental, Psicológico, Bienestar Universitario, trámite de subsidios económicos, etc.; lo que a su vez busca fortalecer habilidades y destrezas en el estudiante para favorecer su permanencia y graduación.

La Figura 2. presenta un pantallazo del Módulo ASES, el cual muestra la ficha general del estudiante y el semáforo del riesgo así: riesgo bajo en verde para las dimensiones Familiar, Académico, Económico y Vida Universitaria; mientras posee un riesgo alto en rojo para la dimensión Individual.

⁶ Caja de herramientas: <http://estrategiapat.univalle.edu.co/cajaHerr.html>

⁷ DINTEV: Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual

⁸ RUAV: Red Universitaria de Alta Velocidad del Valle del Cauca

Nombre y apellidos del Estudiante

CI 21 años @correounivalle.edu.co ICETEX 3. Estudiante act

Programas académicos: 1010274-3743 - INGENIERÍA DE SISTEMAS - CALI ACTIVO

Cohortes: Pruebas ASES

RIESGOS: INDIVIDUAL FAMILIAR ACADÉMICO ECONÓMICO VIDA UNIV.

GENERAL SOCIOEDUCATIVO ACADÉMICO

Radial Trayectoria

Figura 2. Ficha General del Estudiante en el Módulo ASES.
Fuente: Módulo ASES, Campus Virtual Universidad del Valle 2019.

3.1. Registro de calificaciones parciales para asignaturas críticas

El aplicativo permite registrar las calificaciones parciales para las asignaturas críticas, lo cual contribuyó a la eficiencia del seguimiento en la dimensión Académica, a través del Gestor de calificaciones que, almacena los resultados de las calificaciones parciales y cuando una calificación es inferior a 3.0, genera una alerta temprana de alto riesgo al respectivo profesional. Estos casos son orientados hacia talleres de la respectiva asignatura crítica (asignaturas históricamente de mayor repitencia) con docentes especialistas y se insta para que el estudiante participe en monitorías académicas, que son espacios de atención para resolver dudas y talleres en el área relacionada.

En este sentido, se observó un incremento en la demanda del espacio destinado para monitorías académicas, el cual pasó de 1.354 en 2017 a 4.130 en 2020, según informes entregados por la Dirección de la Estrategia (Estrategia ASES, 2019). Este hallazgo se asoció a un mayor porcentaje de aprobación de asignaturas críticas en la población que asistió regularmente a las monitorías académicas, dado que el 70% de los que asistieron a monitoría académica durante el segundo semestre de 2017 ganaron Cálculo y, más del 75% ganaron Álgebra Lineal, cuyo promedio de aprobación histórico (2010-1 a 2017-1) estaba en 51% para Cálculo y 66% para Álgebra Lineal.

3.2. Escalabilidad del Módulo ASES

Dadas sus características, el Módulo ASES permitió su adaptabilidad a otras instancias de la Universidad que, desde el 2017 se han sumado a la experiencia, tales como: Universidad del Valle (sede Yumbo), Proyecto Política de Discapacidad e Inclusión Univalle (Univalle, 2013), Proyecto Los más Porrás del Valle y Programa Académico de Trabajo Social.

El Módulo ASES está como proyecto de desarrollo y de código abierto, con su completa documentación en la página de GitHub: <https://github.com/sistemasases/moduloases>. (Módulo ASES, 2019).

4. Lecciones aprendidas

Resulta imprescindible orientar las investigaciones futuras a formular propuestas predictivas del fenómeno del abandono escolar, partiendo de un conocimiento de las variables determinantes de la misma, y que, se orienten los esfuerzos a robustecer las experiencias exitosas de fomento a la permanencia y graduación,

con herramientas de innovación tecnológica que permitan en tiempo real, la captura, almacenamiento, análisis, recuperación, generación de reportes y evaluación continua de las acciones de intervención implementadas, haciendo posible la actualización de los indicadores de abandono escolar y la medición del impacto en la población atendida.

Asimismo, aunar voluntades e impulsos para dar lineamientos de focalización de la población, alineados con los criterios de equidad e inclusión, que contribuyan a la caracterización de quiénes son los estudiantes que más necesitan y deberán ser atendidos con prioridad por estrategias de acompañamiento, con el objetivo de lograr un mayor impacto en los indicadores de abandono escolar institucional.

5. Conclusiones

El uso del Módulo ASES se constituyó en una plataforma informática para el registro de acciones encaminadas al seguimiento y acompañamiento estudiantil, lo cual redundó en el fomento a la permanencia y el éxito académico en la población intervenida en la Universidad del Valle, teniendo en cuenta que una política de ampliación de cobertura al Sistema de Educación Superior para estudiantes de grupos vulnerables, debe incluir un proceso de acompañamiento al estudiante. (Sandoval, Sánchez, &, 2018).

De hecho, los resultados de aumento en la aprobación de asignaturas críticas y de mejora en el desempeño académico, incidieron de forma directa en los indicadores de abandono escolar que, para el caso de la población Ser Pilo Paga 1 (2016-2) atendida por ASES, el abandono total a cuarto semestre estuvo en 11,1%, según un artículo publicado en CLABES (Barbosa, 2018), lo que sugiere una reducción cercana a 20 puntos en los primeros cuatro semestres, respecto al promedio de abandono de 30,7% para el mismo periodo, obtenido a partir de indicadores del 2002-1 al 2010-1, según reportes del SPADIES (2018).

Finalmente, este estudio contribuyó a fortalecer el marco teórico de la Estrategia ASES, que hace uso del concepto de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Conrado R.H., 2015) cimentado en la tutoría de pares, teniendo como base la infraestructura ofrecida por el Módulo ASES; este último evidenció la importancia del uso de aplicaciones de monitoreo estudiantil en la Educación Superior, uniendo las TIC, la metodología de semáforos del riesgo y el análisis de trayectorias a través de un equipo interdisciplinario de profesionales que realicen intervenciones situadas y evalúen de forma periódica el impacto de los resultados obtenidos en materia de permanencia y reducción de indicadores de abandono escolar de la población atendida.

Bibliografía

- Banco Mundial (2017). Noveno Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior. Recuperado a partir de <https://www.urosario.edu.co/CLABES/inicio/#Presentacion-de-trabajos>
- Barbosa Gómez, F., Castillo Flórez, N., & Vásquez Truisi, M. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2040>
- Buschmann, F., Meunier, R., Rohnert, H., Sommerlad, P., & Stal, M. (1996). A system of patterns: Pattern-oriented software architecture.

- Conrado, R.H. (2015). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. *Ciencia Ergo Sum*, 22(2), 167-171. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10439327009.pdf>
- Escobar J., 2006. Universidad del Valle, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica (CIDSE). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994 – 2006). Recuperado en <http://uniculturas.univalle.edu.co/Pdfs/SISTEMA%20PERMANENCIA/DESERCIÓN%20JAIME%20ESCOBAR/Factores%20Asociados%20a%20la%20deserción%20en%20la%20Universidad%20del%20Valle.pdf>
- Función Pública, 2019. Ley de protección de datos personales. Ley 1581 de 2012. Recuperado a partir de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Informe Estrategia ASES, 2019. Informe General de la Estrategia ASES 2016-2019 presentado a la Vicerrectoría Académica como informe de gestión del periodo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior. Recuperado a partir de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf
- Módulo ASES, 2019. Documentación oficial del Módulo ASES. Recuperado a partir de GitHub: <https://github.com/sistemasases/moduloases>.
- MoodleDocs (2017). Documentación oficial de Moodle. Recuperado a partir de https://docs.moodle.org/all/es/P%C3%A1gina_Principal
- Sandoval, I., Sánchez, T., Velasteguí, V., & Naranjo, D. (2018). Factores Asociados Al Abandono En Estudiantes De Grupos Vulnerables. Caso Escuela Politécnica Nacional. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1907>
- SPADIES 3.0 (2018). Consulta pública por Institución y por cohortes en Sistema de Información SPADIES 3.0. Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior. Recuperado a partir de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-363411.html>
- Univalle, 1997. Acuerdo 009 de noviembre 13 de 1997. Reglamento Estudiantil de la Universidad del Valle. Recuperado a partir de <http://proxsel6.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/reglamento-estudiantil/acuerdo%20009.pdf>
- Univalle, 2013. Acuerdo 004 de julio 12 de 2013. Por la cual se adopta la "Política Institucional de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle". Recuperado a partir de <http://proxsel6.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2013/ACU-004.pdf>

ADAPTACIÓN DEL SEMESTRE DE RECUPERACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA EN MEDIO DE LA CONTINGENCIA DE LA COVID-19: FORMACIÓN Y PERMANENCIA

Angie Katherine Hurtado Murcia
angie.hurtado@unisabana.edu.co

Colombia, Universidad de La Sabana

Resumen

El propósito del presente artículo es presentar los resultados y reflexiones derivadas del plan de mejoramiento para la adaptación metodológica del Semestre de Recuperación Académica (SRA) de la Universidad de La Sabana, el cual se realizó para contribuir al cumplimiento de objetivos y la permanencia de los estudiantes en medio de la contingencia originada por el Coronavirus Covid-19. Fue un estudio cualitativo exploratorio, con diseño de investigación acción educativa. Participaron ocho profesores, dos asesores para el muestreo de expertos, y 24 estudiantes para el muestreo de casos tipo y homogéneo. Las técnicas de recolección de datos fueron cuestionarios, grupos de enfoque y análisis documental. El análisis se realizó mediante triangulación de datos y análisis descriptivo sencillo de los datos. Se identifican como categorías de análisis: estrategias para la adaptación, actitud, participación

y asistencia de estudiantes, herramientas tecnológicas, conexión, metodología, rol activo del estudiante, comunicación, ayudas visuales y evaluación de los aprendizajes. El plan de mejoramiento diseñado consolida la articulación entre modalidad presencial, virtual o semipresencial, lo que permite garantizar la continuidad del recurso con una adaptación ágil que contribuye a la permanencia estudiantil desde una formación rigurosa e integral, que contempla las dimensiones de la persona humana y promueve el perfeccionamiento integral de sus participantes.

Descriptorios o Palabras Clave

Permanencia Estudiantil, Plan de Mejoramiento, Adaptación Metodológica, Éxito Académico, Deserción Universitaria, B-learning.

1. Introducción

La Dirección Central de Estudiantes de la Universidad de La Sabana, es la unidad transversal que promueve estrategias de acompañamiento orientadas a la formación integral y el éxito académico de los estudiantes de pregrado y posgrado. Cuenta con el Centro de Recursos para el Éxito Académico (CREA), dentro del cual está el Semestre de Recuperación Académica (SRA) como una estrategia correctiva de fortalecimiento integral para aquellos estudiantes que, por diversas razones, han presentado un bajo rendimiento académico y en consecuencia han perdido el derecho de permanencia en sus respectivos programas. Su objetivo es fortalecer las competencias necesarias para la trayectoria académica del estudiante y proporcionar estrategias de cambio que promuevan un adecuado desempeño académico y profesional (Reglamentación No. 67., 21 de noviembre de 2018).

De acuerdo con la Reglamentación en mención, el SRA se realiza en un periodo de 14 semanas calendario en el que el estudiante debe cursar los módulos generales (desarrollo personal, estudio estratégico, procesos de aprendizaje, competencias profesionales, lectura y escritura académica) y los módulos específicos (fundamentación de acuerdo con el programa académico). Además, debe asistir con periodicidad semanal a la asesoría psicopedagógica. Al finalizar, se realiza una evaluación general, que comprende un resultado cuantitativo y cualitativo. La potestad de la decisión de reintegro corresponde a las facultades, y de darse, los estudiantes ingresarán en estado académico Periodo de Prueba. El SRA es un recurso que responde a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional en términos del modelo gubernamental para la permanencia y graduación estudiantil, concretamente desde el componente de "Programas de apoyo a estudiantes", donde se estipula la importancia de definir programas de acompañamiento integral que permitan aumentar la cobertura e impacto en educación superior (MEN, 2015).

1.1. Problema/Necesidad Institucional

Como resultado de la autoevaluación institucional de la cual se derivó el plan estratégico de la Universidad, se evidenció la necesidad de promover el fortalecimiento de las estrategias de éxito académico para la permanencia y graduación en pregrado y posgrado (Universidad de La Sabana, 2017). En este caso, el SRA es uno de los recursos para el éxito académico enfocado en la permanencia y el fortalecimiento integral, por lo cual se hace relevante revisar estrategias para su implementación atendiendo a la demanda del contexto educativo en tiempos de pandemia. Teniendo en cuenta las cifras desde el año 2017, se evidencia que 140 estudiantes que perdieron el derecho a la permanencia cursaron el SRA, y de ellos, 68 se reintegraron a sus programas, por lo cual se favoreció la retención del 48% de estudiantes que habían

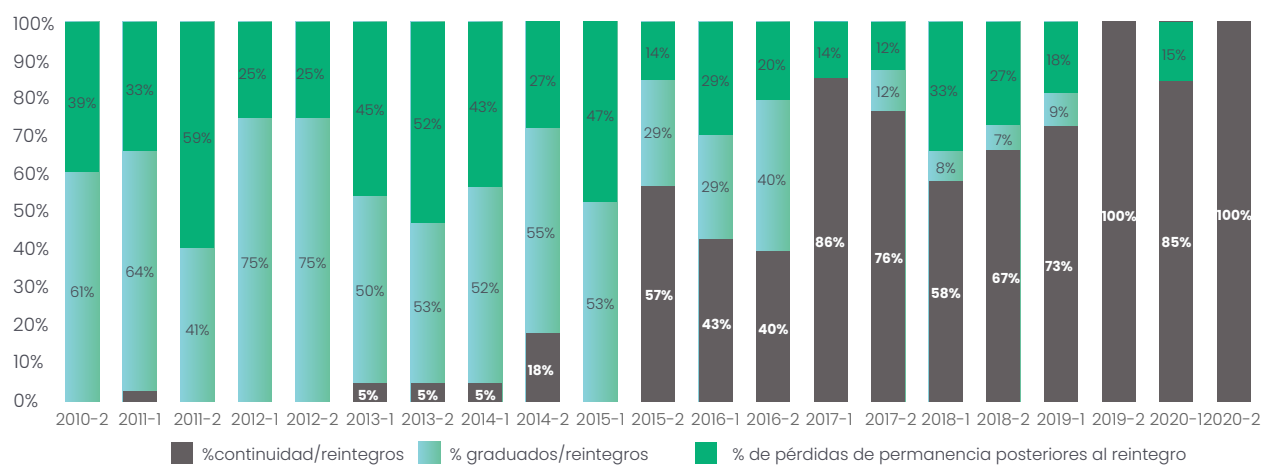


Figura 1. Trazabilidad de la permanencia de los estudiantes reintegrados posterior a cursas el SRA.

perdido el derecho a permanencia y que gracias al recurso pudieron reintegrarse y continuar con sus estudios. Además, al realizar la trazabilidad desde el año 2010, se identifica que el programa contribuyó al reintegro de 312 estudiantes, de los cuales 82 continúan sus estudios en la actualidad y 119 son graduados, tal como lo evidencia la Figura 1. (Jefatura de Acompañamiento para el Éxito Académico, junio de 2020). Por otro lado, la evaluación de satisfacción del recurso, realizada para el cierre del ciclo académico 2020-1, evidencia que la adaptación del SRA a la modalidad remota en respuesta a la contingencia derivada por el Covid-19, expone la necesidad de generar espacios de clase más dinámicos y participativos, estrategias para mitigar problemas relacionados con la conectividad, espacios de relación e interacción entre pares, la revisión de la evaluación de los aprendizajes y la distribución de la carga académica (Jefatura de Acompañamiento para el Éxito Académico, junio de 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta problemática ¿Cuáles podrían ser las alternativas de adaptación metodológica del Semestre de Recuperación Académica de la Universidad de La Sabana, para contribuir al cumplimiento de objetivos del recurso y propender por la permanencia de los estudiantes en medio de la contingencia del Covid-19?

Como marco de referencia para la adaptación, se tuvo en cuenta lo descrito en torno a las siguientes temáticas: plan de mejoramiento institucional (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 2008), permanencia y graduación en educación superior (MEN, 2015), aprendizaje virtual y mixto (Hennig y Escofet, 2015; Camacho, et al., 2012), ambiente virtual de aprendizaje -AVA- (Reinoso, 2012); objeto virtual de aprendizaje -OVA- (Castillo, 2009); enfoque didáctico centrado en el estudiante (Stephenson & Sangrá, 2012), metodologías activas de aprendizaje y diseño instruccional (Silva & Maturana, 2017; Ruiz-Corbella & García Gutiérrez, 2020), gamificación en educación (Torres- Toukoumidis & Romero-Rodríguez, 2018), uso de TIC en educación (Ruiz-Corbella & García Gutiérrez, 2020), recomendaciones para la educación en tiempos de pandemia (UNESCO, 2020).

1.2. Diseño Metodológico

1.2.1. Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarcó en la investigación cualitativa de tipo exploratorio, con un diseño “investigación-acción” orientado a la acción educativa.

1.2.2. Población y Muestra

Se contó con una muestra no probabilística o dirigida. Así, la muestra de expertos estuvo conformada por ocho profesores y dos asesores del SRA (igual al 91% del equipo que conforma el recurso). Esta muestra era relevante para contar con la opinión de expertos en la temática. Además, se tuvo una muestra de casos tipo y homogénea, con la participación de 24 estudiantes, equivalente al 89% del total de estudiantes que cursaron el SRA en el Periodo 2020-1 y por ende tuvieron la experiencia de las clases remotas a través de la virtualidad. Estos estudiantes participantes tenían un promedio de edad de 21 años, y eran provenientes de las facultades de Derecho y Ciencias Políticas (4), Enfermería y Rehabilitación (1), Ingeniería (11), y la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas (8).

1.2.3. Técnica de Recolección de Datos

Las técnicas utilizadas para el presente estudio fueron: cuestionario, grupo de enfoque y análisis documental. La validación de los cuestionarios y grupos de enfoque se realizó mediante la valoración con expertos.

1.2.4. Análisis de Resultados

El análisis de resultados se realizó mediante la triangulación de datos, la cual hace referencia al uso de diferentes métodos, fuentes de datos, teorías, investigaciones o ambientes para estudiar un fenómeno, pudiendo utilizar técnicas tanto cuantitativas como cualitativas en conjunto, lo que permite visualizar un problema desde distintos ángulos (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

2. Resultados

A continuación, se presentan las categorías de análisis producto de la recogida de información de las encuestas, grupos de enfoque y análisis documental. Este análisis se deriva de la técnica de triangulación de datos.

2.1. Estrategias de adaptación

Se identifica que, los aspectos que promueven la adaptación son el uso eficaz de las plataformas virtuales Blackboard Collaborate y Microsoft Teams, y una actitud receptiva y positiva frente a la incertidumbre. Los estudiantes refieren que los retos para la adaptación son: las dificultades originadas por la conectividad a internet, las distracciones a las que se está expuesto en casa, y el proceso de toma de apuntes. Estudiantes y profesores refieren que la adaptación es progresiva, a medida que se adquiere la experiencia. Las estrategias para la adaptación de los estudiantes son: alejar el celular; tener un calendario y una lista de cosas por hacer; conectar el cable de ethernet para evitar problemas de conectividad; tener un sitio apropiado para estudiar que esté libre de distracciones; tener la disposición de aprender cosas nuevas; actitud flexible; mantener las rutinas de baño, alimentación y autocuidado; dormir bien; conectarse 10 minutos antes de las clases para evitar inconvenientes; tener un back up y evidencias de las actividades evaluativas como plan alterno en caso de tener imprevistos; ser responsables, autónomos y conscientes; preguntar si hay dudas; participar en clase; ser proactivo; apoyarse entre compañeros; informar oportunamente a los profesores si se presentan inconvenientes; hacer lecturas previas del tema; tomar apuntes de lo visto en clase; ver las grabaciones de clase si hubo dificultades de conexión; organización de tiempo; hacer pausas activas y proponer dinámicas o actividades para la clase.

2.2. Actitud, participación y asistencia de los estudiantes

La metodología remota conlleva a un incremento de la puntualidad y asistencia de los estudiantes,

asociada a una percepción mayor de responsabilidad, autonomía, y mayor facilidad para estar a tiempo en clase. La participación varía, ya que disminuyó en comparación a la presencialidad por motivos tales como conectividad; sentirse incómodo al hablar frente al ordenador; no tener herramientas de lenguaje no verbal para indicar su interés de participación y la sensación de que pueden estar interrumpiendo la clase. A la vez, aumentó la participación de un grupo específico, de modo que estudiantes que de manera presencial no tenían participación, aumentaron la misma, ya que se sentían más cómodos y utilizaban estrategias para ser parte de la clase, tanto con el uso de audio y el chat. A nivel general se identifica como un aspecto relevante fomentar la participación de estudiantes, de modo que tengan un rol activo en las clases que favorezca su proceso de aprendizaje.

2.3. Herramientas tecnológicas y conexión

Microsoft Teams es la plataforma preferida tanto por estudiantes como por profesores, percibiéndose Blackboard Collaborate como una plataforma complementaria. A nivel de la conectividad, se identifica que quienes presentaron problemas lo hicieron a causa de fallas en el internet de su hogar, aspecto que se presenta en estudiantes en mayor medida que en profesores. Los estudiantes valoran que las clases sean grabadas, ya que esto permite afrontar de manera eficaz las posibles dificultades de conexión, les permite repasar las temáticas y facilita el acceso a la información.

2.4. Metodologías de las clases

En general se presenta una valoración positiva de la metodología, dinámicas y explicación de las clases. Se destaca la importancia de que se mantenga y aumente el uso de herramientas virtuales complementarias, tales como plataformas para realizar actividades dinámicas y el uso de YouTube para crear material audiovisual de fácil acceso. Se hace relevante evitar la realización de clases prioritariamente magistrales o en las que la dinámica se limite a la explicación realizada por el profesor. Se valoran los espacios de interacción y participación de los estudiantes a través de lúdicas, trabajos en grupo o conversatorios. Los estudiantes sugieren que se centralice el envío de instrucciones, trabajos y en general de información a través de una única fuente; y también refieren que sería bueno tener pausas activas en las clases de dos horas. Por su parte, el aprendizaje y la comprensión de los temas se relaciona con las metodologías de los profesores. Se establece que las estrategias que promueven la participación y que dinamizan los espacios de clase facilitan la comprensión de los temas. Se resalta que el aprendizaje y la comprensión de los temas se relaciona con la autogestión del estudiante, el aprendizaje autónomo y el estudio independiente, a la vez que se relaciona con las metodologías de las clases y su adaptación eficaz al cambio.

2.5. Evaluación de los aprendizajes

Se destaca la relevancia del uso de plataformas virtuales para la evaluación y el aprovechamiento de la gamificación para actividades como quizzes o demás, que tengan una valoración cuantitativa. A nivel de parciales y exámenes, se sugiere tener presente el tiempo, la anticipación, y la flexibilidad con los tiempos de entrega, así como las adaptaciones que correspondan a la metodología remota.

2.6. Realimentación oportuna de los resultados

Los estudiantes sugieren que recibir realimentación oportuna de las actividades evaluativas puede contribuir al proceso, ya que permitiría identificar los aspectos favorables y a la vez las oportunidades de mejora que pueden tener para próximas actividades. Los profesores refieren que un reto de la metodología remota fue hacer seguimiento a los procesos de los estudiantes y su gestión, por lo cual ambas perspectivas se pueden articular en el diseño de estrategias para el seguimiento y la realimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.7. Promover el rol activo del estudiante

Las clases con un alto componente participativo e interactivo fueron destacadas en un sentido positivo por parte de los estudiantes. Se consideran la interacción, la realización de actividades al interior del espacio de clase, y la generación de proyectos o actividades prácticas como aspectos que favorecen el aprendizaje, la atención y la motivación al interior de las clases. La estrategia Plan Virtual reconoce lo anterior y proporciona información para promover la participación de los estudiantes y el uso de metodologías como el aula invertida, en donde el rol del estudiante es activo, ya que lo invita a autogestionar la información previamente.

2.8. Comunicación entre estudiantes y profesores

La comunicación fue uno de los retos más significativos en la metodología remota. En términos generales es valorada de manera positiva, y se destaca que el uso del chat de la plataforma Microsoft Teams favoreció una conexión cercana con los profesores y la resolución oportuna de dudas, en contraste con la comunicación a través de correo electrónico. Los profesores refieren que fueron contactados para solventar dudas con alta frecuencia, indicando que llegaron a hacer múltiples asesorías semanales. Se propone generar horarios específicos de comunicación con los profesores, esto permitiría que haya una organización previa para generar los espacios, que los estudiantes preparen y gestionen sus actividades y aprendizaje para el espacio de socialización habilitado, y que los profesores no se vean expuestos a una sobrecarga de solicitudes, favoreciendo además una oportuna respuesta.

2.9. Importancia de las ayudas visuales

El uso de ayudas visuales es valorado de manera positiva. Se destaca la relevancia del uso de diapositivas o videos para favorecer el aprendizaje, agregan que facilitar el acceso a las presentaciones apoya el estudio independiente. Se establece la necesidad de modificar las presentaciones a la virtualidad, de modo que presente la información relevante de las temáticas abordadas.

2.10. Articulación para el aprendizaje mixto

Las estrategias para tener en cuenta son principalmente el uso de los recursos interactivos; la distribución de la carga académica; fomentar la participación de los estudiantes en clase y el trabajo colaborativo. Se delimita entonces que frente a las posibilidades se hace relevante: tener en cuenta la articulación de teoría y práctica; favorecer clases dinámicas y participativas en modalidad virtual; involucrar en el proceso la infraestructura tecnológica que disponga la Institución; y diseñar capacitaciones acordes a la nueva realidad académica.

3. Plan de mejoramiento

A partir de la recogida de información, se realizó el Plan de Mejoramiento para la Adaptación Metodológica del Semestre de Recuperación Académica como respuesta a la contingencia originada por la Covid-19 (Hurtado, 2021). Este plan de mejoramiento se diseñó a partir de cuatro fases concretas: aprobación del proyecto, diagnóstico, ejecución, evaluación y seguimiento. La implementación de este fue exitosa, con el cumplimiento del 100% de los objetivos propuestos dentro del cronograma proyectado, tal como evidencia la Tabla 1.

Tabla 1. Resumen de resultados del plan de mejoramiento en sus cuatro fases.

Fase	Descripción	Indicadores
Diagnóstico	Recogida de información mediante cuestionarios, grupos focales y análisis documental para la identificación de las categorías de trabajo a partir de cual se diseñaría el plan de mejoramiento.	Participación del 91% de profesores y 89% de estudiantes. Se identifican como componentes de trabajo: diseño instruccional, AVA, OVA, Metodologías activas de aprendizaje, gamificación, enfoque centrado en el estudiante.
Ejecución	Diseño del plan de mejoramiento a partir de las categorías de trabajo. Se dividió en tres partes: 1) el diseño de la capacitación de los profesores, 2) el diseño de la guía de apoyo dirigida a profesores para la adaptación de los módulos del SRA y 3) la actualización de cada módulo conforme la guía.	Asistencia de los profesores a la capacitación 100% Adaptación de los módulos de acuerdo con la guía y componentes de trabajo: 100% involucró aula invertida, 100% involucró la gamificación en el aula, 100% adaptó la evaluación a un enfoque centrado en el estudiante, 100% contó con el ambiente virtual de aprendizaje, 100% diseñó objetos virtuales de aprendizaje, 100% entrega syllabus y programa actualizado.
Implementación	impartir los módulos del SRA durante el ciclo 2020-2 conforme la adaptación.	El 100% de los modelos implementó la adaptación en el segundo semestre del año 2020.
Seguimiento	Se realiza seguimiento cuantitativo al finalizar el ciclo 2020-2 y seguimiento cualitativo corte a corte.	A nivel cuantitativo se hace el seguimiento de la adaptación y los estudiantes evalúan los módulos con un promedio de 4,91 sobre 5,0; el uso de ayudas visuales y la comunicación se valoran en un 4,4 sobre 5,0. El 75% de estudiantes considera que las metodologías activas de aprendizaje fueron destacables. A nivel cualitativo se hacen tres seguimientos a lo largo del semestre con estudiantes y profesores, y se destacan: las metodologías activas de aprendizaje, el trato humano, las didácticas y la coherencia en evaluación.

De este modo, se realizó el diagnóstico y se consolidó el diseño de la capacitación para las profesoras, el diseño de la guía de trabajo para la adaptación de los módulos y la socialización de la mesa de trabajo para los ambientes virtuales de aprendizaje. Posteriormente, la adaptación de cada uno de los syllabus y programa de clase también fue exitosa, consolidando aspectos tales como: la creación del AVA, el diseño de los OVA, la definición del diseño instruccional, la implementación de la gamificación y la adaptación de las metodologías activas de aprendizaje. Así, para el mes de Julio el 100% de los módulos cumplían con los criterios definidos para la adaptación y estaban listos para su implementación, la cual se llevó a cabo durante el ciclo 2020-2, con 14 estudiantes que perdieron la permanencia y tomaron el curso.

Los estudiantes percibieron de manera positiva la implementación de esta adaptación, con un nivel de satisfacción general de 4,8/5,0. A esto se suman los excelentes resultados de la evaluación de cada uno de los módulos (componentes: experticia disciplinar, práctica pedagógica, evaluación de los aprendizajes, responsabilidad y relaciones humanas, relevancia práctica), en donde la media obtenida fue de 4,91/5,0. A nivel cualitativo, estudiantes y profesores destacan aspectos tales como las ayudas visuales, las metodologías activas de aprendizaje, la gamificación, la comunicación y la empatía como factores fundamentales en su proceso de fortalecimiento integral para la mejora académica y personal, aspecto coherente con lo descrito por Álvarez et al. (2020) acerca de la relevancia del acompañamiento integral para la permanencia.

4. Conclusiones

Se consolidó el cumplimiento de los objetivos propuestos. Además, se consolida la implementación y evaluación del plan desarrollado, lo que permitió verificar su impacto en el desarrollo del SRA para el ciclo 2020-2 y periodos posteriores, ya que la adaptación realizada posibilita las herramientas tecnológicas y pedagógicas para funcionar en modalidad remota, semi-presencial o presencial, garantizando la continuidad de un recurso que responde con pertinencia a las necesidades de formación integral de los estudiantes que pierden el derecho de permanencia en la Universidad y que, con el debido acompañamiento y fortalecimiento, pueden retomar sus estudios y alcanzar la graduación dentro de sus programas, tal como describen Villegas y Pinzón (2020) en términos de la relación entre el acompañamiento integral y la retención estudiantil.

Este plan de mejoramiento promueve la implementación de buenas prácticas, que fueron percibidas de manera positiva por los estudiantes, quienes resaltan que los aspectos propios de la actualización realizada tuvieron un impacto en su motivación, capacidad de atención y proceso de aprendizaje, destacando su aporte no solo en términos académicos sino en términos personales, aspecto que es de vital importancia para la Dirección Central de Estudiantes, por cuanto se reconocen los fundamentos misionales de la Universidad en términos de la formación integral y el abordaje de la persona humana en todas sus dimensiones. Los recursos de acompañamiento para la permanencia estudiantil deben actualizarse y responder al entorno actual, ya que el contexto de pandemia ha generado nuevas transformaciones para la vida universitaria. Así, estos recursos requieren una actualización en términos de la metodología, el uso de la tecnología, y la gestión de estrategias de cambio que propendan por un fortalecimiento de competencias desde lo personal, lo académico y lo profesional. El SRA es un caso de éxito en el proceso de adaptación a las nuevas exigencias, lo que, sin dudas, revisando su trazabilidad, genera una contribución para la permanencia de los estudiantes de pregrado.

Bibliografía

- Álvarez Castrillón, M. P., Jiménez Ramírez, S. L., Velásquez Palacio, M. A., Restrepo Garay, M. M., & Granados Vega, E. J. (2020). Aquí Me Quedo, acompañamiento personalizado e integral a estudiantes de la facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia, 2012-2018. Medellín, Colombia. Congresos CLABES, 956-965. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2665>
- Benavides, M.O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Camacho, W. A., Castrillón, E. P., & Durán, D. S. (2012). Propuesta Metodológica Para Desarrollar Una Plataforma De Aprendizaje Virtual Para Apoyo a La Presencialidad, Que Fortalezca Los Procesos De Enseñanza-Aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 57-71.
- Castillo, J. (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-25. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2884Castillo.pdf>
- Hennig, M. & Escofet, R. (2015). Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios. *Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-10.

- Hurtado, A.K. (2021). Plan de Mejoramiento para la Adaptación Metodológica del Semestre de Recuperación Académica como respuesta a la contingencia originada por la Covid-19 [Proyecto de Grado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Intellectum <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/47281>
- Jefatura de Acompañamiento para el Éxito Académico (junio de 2020). Presentación Informe de Resultados SRA 2020-1, Tercer Corte. Comunicación personal.
- 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: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2008). Guía 34, para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Cargraphics S.A., Bogotá.
- Reglamentación No. 67. (21 de noviembre de 2018). Por la cual se reglamenta el Semestre de Recuperación Académica para Estudiantes de Pregrado. Chía: Universidad de La Sabana
- Reinoso, J.F. (2012). Aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje orientado a la formación empresarial. *Estudios Gerenciales*, 28 (122), 105-119. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592312701961>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 183-198. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Stephenson, J. & Sangrá, A. (2012). Modelos pedagógicos y e-learning. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://yedaldisenodecursosenlinea.files.wordpress.com/2012/09/modelos-pedagogicos-y-e-learning.pdf>
- Torres-Toukoumidis, A., & Romero-Rodríguez, L.M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Ed.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 61-72) Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educacion%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf#page=62>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization- UNESCO (2020). National Education Responses to COVID-19 Summary report of UNESCO'S online survey. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>
- Universidad de La Sabana (2017). Plan estratégico institucional de la Universidad de La Sabana 2018-2029. Chía: Universidad de La Sabana. Recuperado de: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos
- Villegas Rios, F. L., & Pinzón, Y. G. (2020). Acompañamiento Integral como predictor de la retención estudiantil en la UNAD. *Congresos CLABES*, 224-233. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2673>

ESTRATEGIA DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL: UNA POSIBILIDAD DE APOYO A LA PERMANENCIA EN MOMENTOS DE INCERTIDUMBRE

Ketty Yalile Rosero Estupiñan
ketty.rosero@correounivalle.edu.co

Mariela Sánchez Rodríguez
Mariela.sanchez@correounivalle.edu.co

Colombia, Universidad del Valle

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la experiencia de consejería estudiantil implementada por el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle – sede Tuluá-, que desde el año 2018 propone el programa de Formación Integral con estudiantes de Trabajo Social, donde una de sus estrategias es la consejería, convirtiéndose en uno de los ejes para facilitar el reconocimiento de las necesidades, dificultades, fortalezas, motivaciones e intereses de los estudiantes; al igual favorece las condiciones relacionales, emocionales y cognitivas presentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje durante la carrera, y promueve la permanencia, el mejor desempeño académico y la graduación de los estudiantes.

Se reconoce que en el transcurso de la formación universitaria hay momentos particulares que requieren acompañamiento, denominados momentos de transición, identificando que para el caso de los

estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle cuatro momentos transicionales. El primero relacionado con el ingreso a la universidad y vinculado con la adaptación a la vida universitaria y la confrontación con la elección vocacional; un segundo momento asociado al compromiso académico con el reconocimiento de su elección y la confrontación de sus recursos personales, familiares y sociales para la intervención social que se constituye en el objeto de la profesión; un tercer momento asociado al ingreso a la práctica, donde los estudiantes se confrontan con las realidades sociales, sus habilidades y potencialidades para intervenir; y un cuarto momento que implica la finalización del proceso formativo enmarcado en el trabajo de grado y su vinculación con la vida laboral.

Teniendo en cuenta la particularidad de la carrera, las experiencias acumuladas y revisiones conceptuales sobre abandono y la permanencia, se planteó la implementación de la intervención desde los siguientes escenarios: Consejería grupal por cohortes y momentos de la carrera, Consejería individual para prevenir el bajo rendimiento con estudiantes que han perdido asignaturas, Grupos de información y acompañamiento individual para estudiantes que incurren en bajo rendimiento, Consejería individual para remisión a servicios especializados ofrecidos por Bienestar estudiantil, Grupos de foráneos.

El resultado del trabajo hasta el momento desarrollado, evidencia una participación colectiva y reflexiva tanto de los estudiantes, como de las profesoras que asumen la labor de consejeras. Por lo tanto los espacios de consejería -tanto los individuales como los grupales-, son altamente valorados y están siendo asumidos como parte del proceso de formación por la comunidad universitaria.

Descriptorios o Palabras Clave

Consejería, permanencia, círculos de dialogo, deserción, momentos transicionales.

1. Contextualización de la temática

La Universidad del Valle le ha interesado el tema de la deserción estudiantil que se expresa en el desarrollo diversas investigaciones sobre la temática - Escobar 2006, 2008; Castillo 2009; Meneses 2010, Pérez 2013; Castrillón 2018, Montaña 2018, Lozada 2018; Barbosa 2019-, así mismo estos estudios y desarrollos académicos han permitido propiciar acciones orientadas a la disminución del abandono estudiantil y al fomento de la permanencia.

La Consejería Estudiantil se estableció en la Universidad del Valle con la Resolución No. 162. Noviembre 3 de 1994; donde se define la figura del profesor consejero; y con la Resolución No. 78. Junio 9 de 2005 se plantea la posibilidad para iniciar con un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad. La operacionalización de esta intencionalidad de la consejería en el ámbito universitario ha sido apoyada a través de los diferentes diplomados desde la política de formación docente en consejería.

En el caso del programa de Trabajo Social, las acciones en el marco de esta perspectiva se inician desde el 2015, cuando docentes interesadas en acompañar el proceso de práctica aborda de manera grupal las implicaciones emocionales por el ingreso a la práctica académica, estas acciones se articularon a los lineamientos de la política curricular (Acuerdo 025 del 25 de septiembre del 2015 del Consejo Superior "Por el cual se actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle".

Así para el año 2018 se organiza un equipo de trabajo liderado por una docente de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, para estructurar conceptualmente la propuesta de Formación Integral del

programa, presentando la estrategia de consejería como uno de sus ejes fundamentales.

Según el documento presentado a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, se concibe la Consejería Estudiantil como una de las cuatro estrategias de formación integral para los estudiantes del Programa de Trabajo Social que a través de procesos de acompañamiento facilita el reconocimiento de las necesidades, dificultades, fortalezas, motivaciones e intereses de los estudiantes; favorece las condiciones relacionales, emocionales y cognitivos presentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje durante la carrera, y promueve la permanencia, el mejor desempeño académico y la graduación de los estudiantes.

La Consejería Estudiantil no se limita a brindar asesorías sobre los riesgos académicos, personales, familiares, de salud, económicos y sociales identificados en los estudiantes, sino que según Balaguera (2009) “abarca la interacción entre el consejero y los estudiantes en relación con temas vocacionales y proyecto de vida, decisiones sobre el campo de ejercicio profesional, líneas y proyectos de investigación” (pág. 11).

Por lo tanto la Consejería Estudiantil está orientada a la promoción de estrategias que permitan fortalecer habilidades de aprendizaje, la búsqueda de alternativas que permitan afrontar dificultades para mejorar su desempeño académico y la prevención en la vida académica de aspectos de orden personal, familiar y profesional que tienen lugar en el transcurso de su formación académica.

En ese sentido se identifica que en el transcurso de la formación universitaria hay momentos particulares que requieren acompañamiento. Inicialmente se reconoce momentos de transición entendidos según Abellán (2019), como fenómenos multifacéticos que implican una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo y a la vez, como el paso entre etapas, tramos, ciclos o niveles dentro del sistema educativo. Es así como se puede comprender que las transiciones están presentes durante la formación académica y como un sinónimo de viaje, de travesía que adquieren especial importancia en tanto tienen que ver con un proceso cíclico, que se repite a lo largo de la vida académica.

Según Abellán (2019), es un paso intermedio entre un estado inicial y otro provisional-final que implica adaptarse al medio y sobrevivir en él. La sobrevivencia implica la construcción de puentes, la disminución de barreras construyendo un andamiaje que permita al estudiante recorrer un camino en forma gradual y lo más exitosa posible, esto conlleva a propiciar estrategias que promuevan adaptación a situaciones diversas, con niveles de continuidad durante el proceso educativo para identificar en dichas transiciones factores de riesgo académico entre esos el estrés, que puedan influir en la permanencia.

Para el caso de la experiencia de la formación en Trabajo Social de la Universidad del Valle se lograron identificar cuatro momentos transicionales; los primeros semestres vinculados con la adaptación a la vida universitaria y la confrontación con su elección vocacional para construir un sentido de pertenencia al programa e identificación con la carrera; un segundo momento asociado al compromiso académico con el reconocimiento de su elección y la confrontación de sus recursos personales familiares y sociales para la intervención social que se constituye como el objeto de la profesión; un tercer momento asociado al ingreso a la práctica, donde los estudiantes se confrontan con las realidades sociales, sus habilidades y potencialidades para intervenir y un cuarto momento que implica la finalización del proceso formativo enmarcado en el trabajo de grado y su vinculación con la vida laboral.

2. Metodología Implementada en la Estrategia

Teniendo en cuenta la particularidad de la carrera, las experiencias acumuladas y revisiones conceptuales sobre abandono y la permanencia, se planteó la implementación de la intervención desde los siguientes escenarios:

- Consejería grupal por cohortes y momentos de la carrera.
- Consejería individual para prevenir el bajo rendimiento con estudiantes que han perdido asignaturas.
- Grupos de información y acompañamiento individual para estudiantes que incurren en bajo rendimiento.
- Consejería individual para remisión a servicios especializados ofrecidos por Bienestar estudiantil.
- Grupos de foráneos.

La propuesta de consejería grupal por cohortes y momentos de la carrera, se constituye en una opción que posibilita reflexionar en torno a aspectos individuales, pero que presentan connotaciones colectivas asociadas a la formación profesional en Trabajo Social, los temas propuestos se plantearon teniendo en cuenta el momento de la formación profesional, la particularidad del semestre, las situaciones grupales que vivía la corte en correspondencia con las necesidades académicas; para este caso el semestre Mayo- septiembre del 2020 caracterizado por el trabajo con presencialidad asistida por tecnologías debido a la pandemia Covid 19.

La consejería grupal se desarrolló con la implementación de encuentros grupales participando los estudiantes de primero y tercer semestre¹ a través de la plataforma virtual, con el apoyo de tecnologías, que para el caso de la Universidad del Valle se denominó Presencialidad Asistida por Tecnologías (PAT)². La propuesta de trabajo implicó tener en consideración dos aspectos fundamentales, en lo que concierne a los estudiantes de primer semestre se requería vincularlos a los procesos del programa, en tanto la política curricular establece que los primeros semestres de la carrera denominado ciclo básico, son fundamentales para la inserción de los estudiantes en la vida universitaria y la cultura académica; y desde ahí la interacción inicial con un campo profesional y disciplinar del Trabajo Social, al igual que el acompañamiento en trayectorias individuales y grupales para favorecer la identidad y el sentido de pertenencia con la carrera. Por otro lado con los estudiantes de tercer semestre desde marzo del 2020 habían finalizado semestre con el advenimiento de la pandemia y el temor de enfrentar un nuevo semestre con el único recurso de la Presencialidad Asistida por Tecnología.

Esta nueva realidad se presentó justamente en tercer semestre, considerado como momento riesgoso para la deserción puesto que se inicia la formación de metodológicas profesionales para intervenir con familias, a lo anterior se suma la no presencialidad y por tanto la ruptura de todo un proceso no solo relacional sino de hábitos, interacciones, métodos de estudio entre otros, lo anterior evidenció un alto nivel de estrés académico.

Frente a esta nueva realidad se observa la necesidad de comprender el estrés, entendido este como lo plantea Jerez-Mendoza, Mónica, & Oyarzo-Barría, Carolina (2015):

¹ Los estudiantes de tercer semestre que ingresaron en el 2019 de la sede Tuluá vivieron el proceso de consejería desde la presencialidad.

² Los profesores se apoyan en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para continuar ejecutando sus agendas de trabajo con los estudiantes, manteniendo la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de virtualizar la docencia pues esto implicaría otros abordajes, sino de facilitar el desarrollo de las clases a través de una mediación tecnológica, y de propiciar un ambiente de comunicación y acompañamiento a los estudiantes. <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/estrategia-apoyo-presencialidad-asistida-tecnologia>.

el conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significaron una demanda de adaptación mayor que lo habitual para los estudiantes, y/o son percibidas como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica. Se caracteriza por ser un proceso sistémico de carácter adaptativo, en el que se puede identificar tres momentos, uno que tiene que ver con las demandas que son identificadas por los estudiantes como estresores un segundo el desequilibrio provocado por los estresores, manifestándose síntomas físicos, psicológicos, conductuales y un tercer momento donde el desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de adaptación para restaurar el equilibrio sistémico, conocido como estrategias de afrontamiento, estas se ponen en marcha cuando el entorno o las situaciones se considera amenazantes; es de anotar que estas tienen que ver con factores sociales personales e incluso familiares y pueden ser aprendidas o descubiertas en el momento de la emergencia (pág. 150).

En lo relacionado con las estudiantes del programa, se evidenciaba inicialmente temores a enfrentarse a la situación de la incertidumbre al preguntarse por la metodología de los cursos, la ausencia de relación cara a cara con los docentes, las evaluaciones de los cursos, entre otras. Posteriormente se observó estados de angustia y ansiedad para organizar formas de trabajo académico tanto en grupos como individuales, y depresión por la ausencia de los espacios de interacción con los compañeros y compañeras y las y los docentes.

Para enfrentar esta situación coyuntural el equipo de trabajo de las docentes de la estrategia de consejería de la Universidad del Valle- sede Tuluá, consideraron cuatro temas: Iniciando semestre con esta nueva realidad; Nuestras emociones frente a esta nueva realidad y los mecanismos para gestionarlas; los Círculos de diálogo como una opción de encuentro y la reflexividad como alternativa para finalizar el semestre.

El primer tema se realizó a través de un taller orientado por una docente y el psicólogo de Bienestar universitario de la sede; espacio que permitió reconocer las emociones generadas con la virtualidad, comprender y nombrar las emociones, saber gestionarlas tanto desde el plano cognitivo como afectivo. Este espacio facilitó la reflexión de los estados emocionales durante la pandemia y la afectación de los procesos educativos y la relación con compañeras y docentes; aspectos que inciden en la motivación para continuar con los estudios.

El segundo recurso para trabajar la consejería grupal fueron los círculos de diálogo que se constituyen en escenarios que buscan cultivar, en los procesos de enseñanza aprendizaje, posibilidades para convivir en las relaciones que se construyen en los espacios de aprendizaje; en este sentido son escenarios para conversar colectivamente sobre temas que convocan a los participantes. El diálogo como herramienta autoreflexiva permite reconocer como la formación integral de profesionales en Trabajo Social tiene que ver con factores que incluyen las distintas dimensiones de la vida y diversos actores.

El círculo de diálogo es una técnica para cultivar y desarrollar la capacidad de comunicación, pensamiento personal y colectivo. El proceso de conciencia reflexiva a partir del diálogo facilita la atención desde el cuidado del proceso de formación académica, lo que implica el reconocimiento de los sujetos y la participación activa de estudiantes, docentes y administrativos. En este sentido Pranis, (2009) plantea que los círculos congregan a las personas generando confianza, respeto e intimidad, buena voluntad, sentido de pertenencia, generosidad y reciprocidad para abordar situaciones particulares que generan

conflictos individuales o colectivos.

Es así como a través de esta técnica se propiciaron conversaciones sobre las situaciones de la vida académica y de su formación en el contexto de la pandemia y de la imposibilidad de asistir al campus universitario. Además reconocieron desde las experiencias, sus cambios en estilos de vida, en métodos de estudio y de trabajo desde la virtualidad, por ejemplo se evidenció la necesidad del aprendizaje en nuevas tecnologías que debían ser incorporadas en el trabajo académico, también manifestaron ajustes en sus horarios espacios para el estudio y cambios en la forma de interactuar con sus compañeros de grupo, entre otras. Para nuestra experiencia, el círculo se resignificó como la posibilidad de reconocer los vínculos existentes y construidos por el grupo aún con la no presencialidad y a la vez la necesidad de fortalecerlos.

El diálogo se facilitó el reconocimiento y la atención de sus procesos personales del pensamiento y al mismo tiempo participaron en el intercambio y enriquecimiento de experiencias reflexiones, ideas, nociones y sentimientos. Se generó a través de la palabra y desde sus escenarios particulares tanto estudiantes como docentes, posibilidades para crear futuros en relación con la continuidad del semestre académico; en la medida que se conversó sobre experiencias exitosas, pero también sobre errores que era necesario rectificar y aprender de ellos. A la vez los futuros posibles se relacionaron con sus relaciones familiares y como estas se constituyen en factores protectores, obstaculizadores y facilitadores para su rendimiento académico.

El grupo de estudiantes de primer semestre de la sede Tuluá elaboró un video individual, comentando porque se optaba por la carrera de Trabajo Social y presentación de las personas con quienes viven. Posteriormente se trabajó una sesión individual con todos los estudiantes para tener cercanía desde la coordinación del programa a sus vidas cotidianas, identificando situaciones particulares que requerían acompañamiento. Continuando con cuatro sesiones más, a través de la presencialidad asistida por tecnologías y al finalizar el semestre actividad bajo la modalidad de presencialidad restringida.

En este sentido cada encuentro se organizó acorde los hallazgos obtenidos en las actividades anteriormente señaladas, que se trabajaron de la siguiente forma:

Un primer encuentro con el tema: Mi encuentro con la Universidad del Valle en momentos de Pandemia en el que se logra el conocimiento de aspectos importantes de la universidad relacionados con Bienestar Universitario, y con el programa académico. Esta sesión la apoyaron docentes y estudiantes de cuarto semestre, el espacio permitió procesos de reconocimiento como parte del programa de Trabajo Social, al sentirse bienvenidos por los compañeros de semestre avanzado y sus docentes. La metodología de trabajo fue participativa y con la orientación de estudiantes de cuarto semestre y docentes del programa, teniendo en cuenta temas como su ingreso a la universidad, manejo del tiempo, organización de responsabilidades; manejo del dinero; métodos de estudio; relación con compañeros y la experiencia con presencialidad asistida por tecnologías.

En el segundo encuentro se trabajó el tema de revisando mi elección profesional, con la intención de continuar fortaleciendo el sentido de pertenencia de los estudiantes al programa, a través de un taller reflexivo sobre su elección de la carrera a partir de revisar las decisiones durante su vida personal como también identificar las implicaciones de esta elección en términos de aprendizajes, renunciaciones, tareas y proyectos a corto, mediano y largo plazo. Este espacio fue acompañado por estudiantes de cuarto semestre del programa de Trabajo Social quienes participaron activamente en la construcción metodológica y el desarrollo de las sesiones utilizando sus experiencias como estudiantes del programa

y participantes de la estrategia de consejería estudiantil.

Para el tercer encuentro se aborda el tema de toma de notas con el propósito de mejorar las técnicas de estudio en pandemia. Se ofreció un apoyo técnico a los estudiantes con el fin de reconocer las técnicas de estudio utilizadas en tiempos de pandemia, y técnicas para facilitar el procesos de enseñanza aprendizaje mediada por la virtualidad, para este espacio se contó con el acompañamiento de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica GRACA³.

El cuarto encuentro centra su interés en el tema de género una dimensión presente en las relaciones sociales de la Universidad del Valle, propiciando la importancia de reconocer las relaciones de género simultáneo a los procesos de construcción de la política institucional de género de la Universidad del Valle, apoyado por docentes de Centro de Investigaciones y Estudios de Género Mujer y Sociedad. El tema suscitó inquietudes y claridades en relación con la categoría de género, la construcción de la política institucional y la ruta de atención para violencias basadas en género implementada por la Universidad del Valle.

En el último encuentro se realizó un balance personal y académico durante su primer semestre en tiempos de pandemia, se realizó con presencialidad restringida siguiendo por los protocolos de bioseguridad establecidos por la sede Tuluá. Este espacio promovió el encuentro y el reconocimiento físico entre compañeros, y el encuentro con los escenarios del campus universitario y con personal administrativo de la sede.

Estos espacios de encuentro con los estudiantes de primer semestre y este acompañamiento permanente, permitieron enfrentar las situaciones producidas por su ingreso al mundo universitario que en muchas ocasiones se limita a la presentación de un currículum que ofrece la formación académica, en ese sentido retomamos planteamientos de Fonseca (2018)

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 currículum de dicho nivel puede promover amplios espacios para hacer frente al fenómeno del abandono universitario (pág. 220).

Por lo tanto el tiempo de pandemia y todos los fenómenos de orden social personal y familiar que han vivido los estudiantes, afectan sus procesos académicos que redundan en la deserción académica, es por esto que el programa a través de la consejería estudiantil buscar generar acciones de acompañamiento permanente para evitar el abandono y promover el éxito académico.

³ Grupo de profesores y estudiantes comprometidos con la Alfabetización Académica en la Universidad del Valle, interesados en discutir y apoyar la construcción de estrategias para abordar la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas. La implementación de nuestros objetivos al interior de la Universidad del Valle ha sido liderada desde el grupo de investigación ‘Leer, Escribir y Pensar’ con el apoyo de la REDLEES <http://alfabetizacionacademica.univalle.edu.co/quienes-somos>.

3. Conclusiones

El tiempo de afectación por la pandemia por Covid 19 se constituye en un momento transicional que evidenció el aumento del estrés académico, lo que implicó movilizar los recursos del programa académico a través de los procesos de acompañamiento a los estudiantes a lo largo del semestre, permitiendo reconocer una serie de necesidades coyunturales que se deben atender para evitar riesgos de carácter académico.

La participación en la estrategia de consejería estudiantil de estudiantes de semestres avanzados del programa de Trabajo social sede Tuluá, posibilita por un lado el fortalecimiento de la estrategia en tanto no aparece como responsabilidad única de la coordinadora del programa, es así como se configuró una experiencia participativa donde los estudiantes a partir de las experiencias aportan un contenido cognitivo, experiencial y emocional que permite construir relaciones de solidarias y apoyo entre compañeros del programa, y por otro acercarse a formas de prácticas de intervención en sus realidades más cercanas.

Hay un compromiso del programa de Trabajo Social sede Tuluá para dar continuidad a la estrategia de consejería que impacta en la baja deserción presentada en el programa y a la vez fortalece vínculos entre profesores y estudiantes, constituyéndose en factores protectores durante el proceso de formación. La estrategia de consejería estudiantil no se ha limitado exclusivamente a factores académicos, sino que como pilar del proceso formativo, se recurre a la consejería grupal como un medio de intervención que reconoce la presencia de momentos transicionales durante la carrera y características propias de las cohortes, evidenciando aspectos personales, familiares, económicos y sociales que afectan las trayectorias de los estudiantes.

La Estrategia de consejería estudiantil, comprendida más allá de escenarios para evitar bajos rendimientos, permite reconocer la importancia de trayectorias académicas y formación integral como uno de los pilares fundamentales en la formación profesional en tanto no se desconoce la necesidad de la formación intelectual sino que se valora otras condiciones de esa persona al ser profesional como su condición de ciudadanía, sus valores éticos sus habilidades y potencialidades entre otros.

Bibliografía

Abellán, C (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. Consultado en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/444/474> Fecha de consulta junio 15 de 2018.

Balaguera et al. (2009). Consejería Estudiantil: Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana. Universidad Santo Tomás. Editorial y Publicaciones. Bogotá. Consultado en: facultadfilosofiayletras.usta.edu.co/images/documentos/7.pdf Fecha de revisión: mayo 25 de 2018.

CONSEJO SUPERIOR ACUERDO No. 025 Septiembre 25 de 2015 "Por el cual se actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle". Consultado en: http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_025.pdf Fecha de revisión abril 4 de 2018.

- Charry, M, Sanchez, M & Rosero, K (2018). Documento de trabajo, Propuesta de Programa de formación integral para estudiantes de Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.
- Fonseca Grandón, Gonzalo (2018). Aproximación comprensiva a las trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios. Panamá. Consultado en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/> Fecha de consulta agosto 18 de 2021.
- Jerez-Mendoza, Mónica, & Oyarzo-Barría, Carolina. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Resolución No. 162. Noviembre 3 de 1994; UNIVERSIDAD DEL VALLE CONSEJO ACADEMICO RESOLUCION No. 162 Noviembre 3 de 1994 "Por medio de la cual se crea la Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle". Consultado en: <http://proxsel6.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/1994/RCA-162.pdf> Fecha de revisión abril 4 de 2018.
- Resolución No. 078. Junio 9 de 2005. CONSEJO ACADEMICO RESOLUCIÓN NO. 078 Junio 9 de 2005 "Por medio de la cual se establece un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle". Consultado en: <http://proxsel6.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/2005/RCA-078.pdf> Fecha de revisión abril 4 de 2018.
- Pranis, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. SAN JOSE, Costa Rica: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia.
- Vergara Hernández, C. I., & Arévalo Tovar, L. (2019). Reflexión teórica sobre la transición académica en educación superior. *Panorama Económico*, 27(1), 194-207. <https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.27-num.1-2019-2623>.

LA RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE MONITORES Y ESTUDIANTES DE LA ESTRATEGIA ASES

Martha Lucia Vásquez Truisi¹
martha.lucia.vasquez@correounivalle.edu.co

Paula Alejandra Sánchez²
paula.alejandra.sanchez@correounivalle.edu.co

Liliana Arias-Castillo³
liliana.arias.castillo@correounivalle.edu.co

Colombia, Universidad del Valle

Resumen

En los últimos años, la Universidad del Valle ha venido profundizando en el fenómeno de la deserción y el fracaso académico como problemática central de la educación superior y del cumplimiento de metas de graduación y calidad educativa. Desde las reflexiones sobre las características poblacionales de los

1 Enfermera de la Universidad Industrial de Santander; Especialista en Enfermería Obstetrix, Magister en Epidemiología de Universidad del Valle; Especialista en Gestión de Políticas de Recursos Humanos en Salud de la Universidad Fio Cruz de Rio de Janeiro; Doctora en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina. Investigadora Emérita de Colciencias. Profesora Titular Jubilada de la Universidad del Valle. Directora Estrategia ASES.

2 Psicóloga de la Universidad del Valle, Magister en Psicología de la Universidad del Valle. Docente e Investigadora. Miembro del Grupo Cognición Científica y Matemática Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición. Profesional adscrita al Componente de Investigaciones en la Estrategia ASE

3 Médica y Cirujana de la Universidad del Valle, Magister en Sexología Clínica y Terapia Sexual Euroinnova, España. Profesora Titular Distinguida de la Universidad del Valle, desde 1987, ha sido Directora de Asuntos Internacionales de la Facultad de Salud; Asesora del Rector, Decana de la Facultad de Salud; Jefe del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad del Valle; Presidente de ASCOFAME; Presidente de la Confederación Iberoamericana de Medicina Familiar CIMF; Miembro del Consejo Mundial de Medicina Familiar, WONCA. Actualmente es la Vicerrectora Académica de la Universidad del Valle e Investigadora del Centro Colaborador OMS-UV.

estudiantes y las situaciones de riesgo identificadas se evidenció que, buena parte de los estudiantes que ingresan a la Universidad, no han desarrollado algunos conocimientos previos, base para enfrentarse a las exigencias académicas y también tienen dificultades en el proceso de afianzamientos de actitudes, aptitudes, hábitos para la convivencia social que exige la vida universitaria cargada de una autonomía que desborda al estudiante. En el año 2016 surge la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), enfocada en reconocer la diversidad y complejidad de los factores que influyen en la trayectoria universitaria de cada estudiante y, a partir de ese reconocimiento, brindar el apoyo también diverso que facilite la adaptación.

Para examinar este proceso de acompañamiento se retomaron las acciones que, desde la Estrategia ASES, se emprenden para acompañar al estudiante y las percepciones y reflexiones propias de dicho acompañamiento. Para el análisis se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales con estudiantes y monitores de la Estrategia. Los resultados mostraron que, a nivel general, las acciones de los monitores, resultan ser de dos tipos: preventiva a través de acciones directas del monitor y resolutorias centrada en estrategias de remisión interna a la Estrategia ASES, a los servicios de bienestar de la Universidad o remisión externa a los programas de apoyo económico y de atención gubernamentales. Todas estas acciones son identificadas como centrales por parte de los estudiantes para resolver y superar situaciones que los ponen en riesgo de deserción.

Palabras Clave

Tutoría, Deserción, Acompañamiento, Remisión.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior tienen como centro de su proceso el formar estudiantes en áreas específicas del conocimiento, en espera de que el estudiante que ingresa pueda completar su proceso formativo y desarrollar las habilidades necesarias. Sin embargo, la realidad de la formación en educación superior, dista mucho de esta linealidad y por el contrario, muchos del estudiante de nuevo ingreso no consiguen concluir su proceso formativo llevando a que, en el caso de Colombia, la deserción universitaria se ubique alrededor del 50% en el total del ciclo formativo.

La Estrategia ASES, partiendo de la necesidad de contrarrestar las diversas dificultades y la gran cantidad de factores de riesgo que pueden llevar a que un estudiante vea truncado su proceso, basa su acompañamiento en acciones de mediación pedagógica, donde se parte de las características y saberes previos del estudiante y se le motiva a aprender desde su propio ritmo y experiencia.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Describir las situaciones que el estudiante beneficiario enfrenta en su proceso de adaptación y las acciones que el monitor de acompañamiento de la Estrategia ASES emprende para posibilitar que, dichas situaciones, no pongan en riesgo la permanencia en la Universidad en los cuatro primeros semestres del estudiante acompañado.

2.2. Objetivos Específicos

Comprender las situaciones que enfrenta el estudiante en el proceso de adaptación universitaria en el ciclo básico.

Identificar las acciones preventivas y resolutorias que desde la Estrategia ASES, los monitores de acompañamiento estudiantil emprenden para apoyar el proceso de adaptación de los estudiantes beneficiarios.

3. Marco Conceptual

El acompañamiento entre pares (Monitor- Estudiante) busca fomentar la adaptación universitaria a partir de promover el intercambio de vivencias. En esta interacción, se desarrollan habilidades sociales, académicas e individuales gracias a la guía de una persona que ejerce su mismo rol en la comunidad, pero con mayor experiencia (Cardozo-Ortiz, 2011).

Como lo expone Cardozo-Ortiz (2011) “se ha determinado que en la tutoría entre pares se puede apostar al desarrollo académico integral, pues se potencian las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales” (p.p. 311-312). Este tipo de seguimiento tiene como foco al estudiante monitoreado buscando trabajar de forma holística en tres vías:

Autoconcepción: Maillard, B. (2016) explica que con el acompañamiento se logra desarrollar una auto-concepción universitaria, dado que consigue verse a sí mismo como un estudiante universitario. Esta postura coincide con la de Moliner, Flores & Duran (2011) quienes plantean que al realizar un acompañamiento; por ejemplo, en función de las habilidades de lectura y escritura se logra cambiar no solo el desempeño estudiantil sino la autoimagen lectora del estudiante.

Habilidades sociales y de resolución de problemas: Se parte de que la relación diádica entre monitoreado y monitor permite el intercambio de concepciones, pensamientos y experiencias acerca de distintos aspectos de la vida. Transversal a los temas tratados, se presentan problemáticas que no se resuelven fácilmente y es allí donde las situaciones mencionadas o vividas son revisadas entre el monitor y el monitoreado para encontrar alternativas de solución, tomar distintos puntos de vista, para abrir nuevas posibilidades Cardozo-Ortiz (2011).

Desarrollo de Habilidades Académicas: Hacer un seguimiento entre estudiantes suscita la emergencia de intercambios sociales que se enfocan en cualidades académicas. Por ejemplo, Maillard, B. (2016) plantea que el desarrollo de estrategias de estudio y habilidades académicas, son centrales para la mejora del desempeño estudiantil; el acompañamiento entre pares genera cambios positivos en los desempeños académicos de los monitoreados. En el caso de las habilidades de Lectura y escritura, en particular, Moliner, Flores & Duran (2011) exponen que una intervención centrada en el área de lengua castellana mejora significativamente la comprensión lectora.

Escudero (2017) explica que el acompañamiento se ve como un “Feedback” constante entre monitor y monitoreado (el monitor enseña-interviene-reflexiona-aprende), pero también el monitor desarrolla habilidades sociales que le permiten acompañar el proceso de acoplamiento y exige que este monitor logre transformar el conocimiento formal y presentarlo adaptado para que sea comprensible para el estudiante que acompaña.

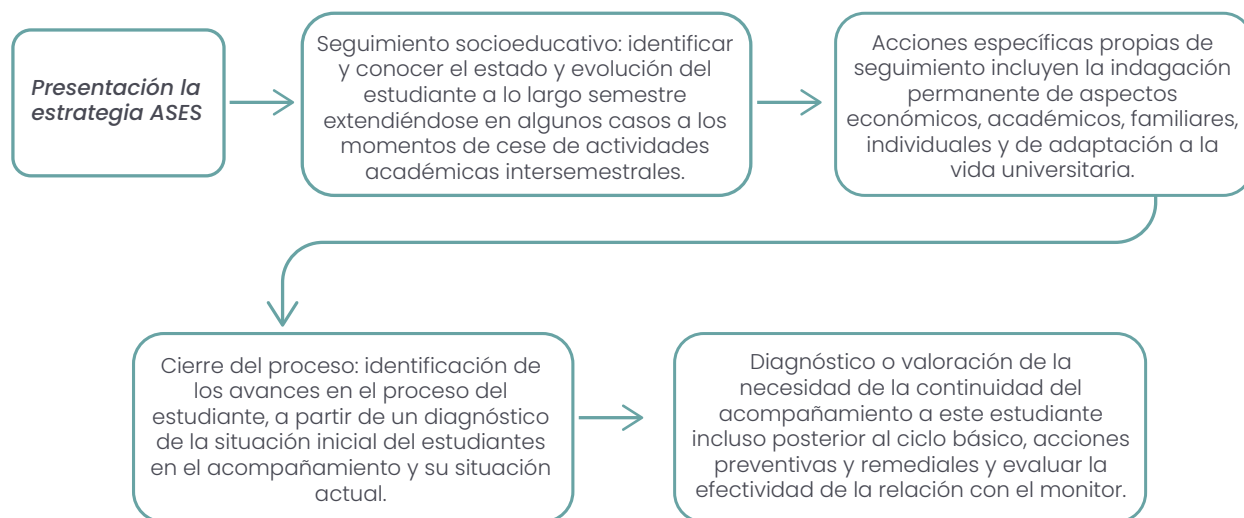


Figura 1. Pasos del proceso de acompañamiento entre pares ASES

4. Metodología

4.1. Población

- 13 estudiantes beneficiarios de la Estrategia que recibieron acompañamiento en el semestre 2020-1 y que participaron en las entrevistas en profundidad.
- 13 monitores pares que estuvieron en el proceso de acompañamiento en el semestre 2020-1 y que participaron en grupos focales.

4.2. Recolección de información y plan de análisis

Para recolectar la información sobre las situaciones vividas y las acciones y percepciones que se gestan en el acompañamiento desarrollado por el monitor par, se desarrollaron:

- Entrevistas en profundidad en cinco temáticas: *Relaciones interpersonales, aspectos afectivos, salud, personales y motivacionales*. Estas temáticas hacen referencia a los aspectos donde los estudiantes han presentado problemas en los acompañamientos.
- Grupos focales centrados en la experiencia vivida por los monitores, las situaciones generales y específicas que han encontrado en su acompañar al otro y el recorrido que ellos mismos como monitores han realizado.

Para efectos del análisis de datos recolectados por medio de las entrevistas y grupos focales, se realizó el siguiente procedimiento: 1) Grabación digital de las entrevistas; 2) Transcripción de las entrevistas; 3) Identificación de los temas que surgieron; 4) Asignación de etiquetas; 5) Agrupación y codificación de categorías; 6) Conformación de familias y redes textuales 7) Selección de citas para la fundamentación del análisis.

Análisis de las entrevistas y grupos focales en torno a la dimensión Individual explorada en el acompañamiento ASES

Las figuras 2 y 3 muestran las situaciones de riesgo identificadas en las entrevistas con los estudiantes. En ella se puede observar que los estudiantes reportan situaciones complejas referentes a su capacidad financiera y los recursos que tienen para él y para aportar a su familia. Esta situación económica particular es crítica cuando vemos el tipo de población que se atiende en la Universidad del Valle y la Estrategia ASES (personas con puntajes bajos del SISBEN y programas institucionales de cupos para condición de excepción que están enfocados a minorías étnicas y jóvenes en entornos de conflicto).

Estudiante "Cuando ingresé a la universidad, uno de los retos ha sido en la economía porque no tengo dinero para poder transportarme, también la falta de internet".

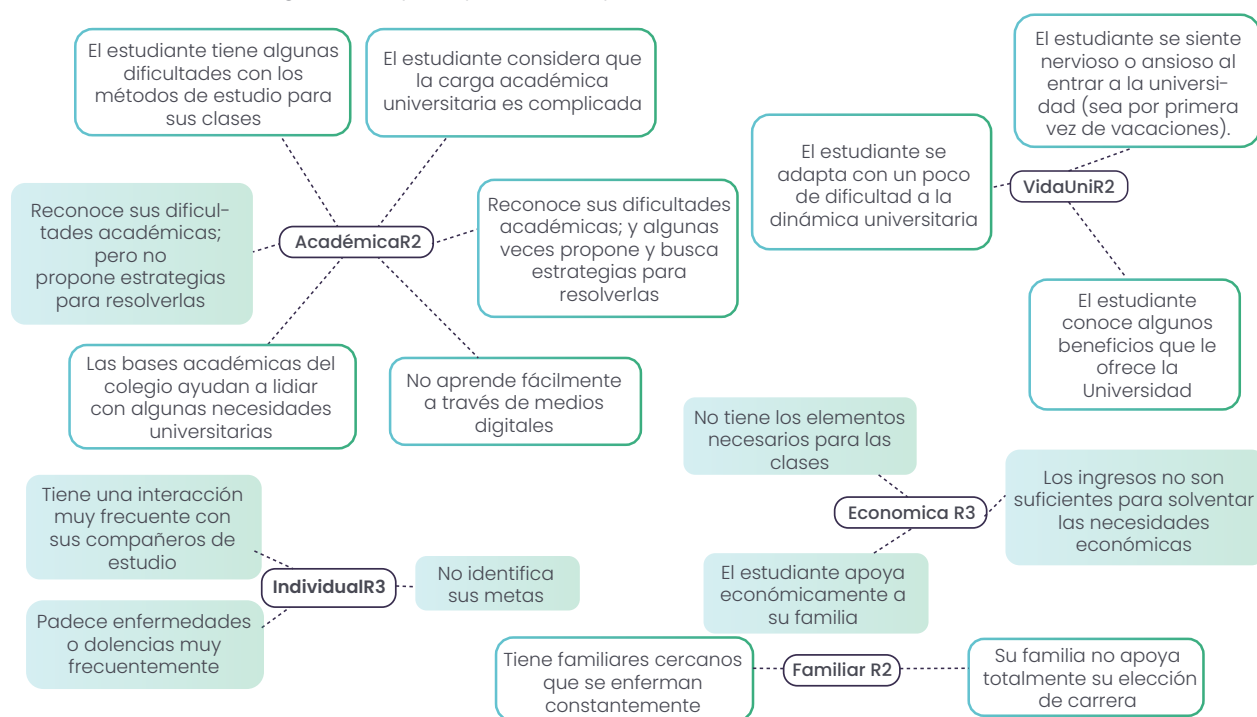


Fig. 2. Situaciones de riesgo identificadas en las entrevistas con los estudiantes en función de las dimensiones.

En el caso de la dimensión individual uno de los retos identificados en las narraciones de los estudiantes y monitores, se centraba en la idea de no lograr ser lo que se esperaba. En este sentido, la idea de generar estrategias de autorregulación en los estudiantes es central para que ellos logren la consecución de múltiples metas simultáneamente a partir de la coordinación entre las demandas y un sistema organizado de comportamiento. Según autores como Wentzel (2003) los estudiantes con habilidades efectivas de coordinación de metas probablemente encontrarían una manera de lograr varios objetivos simultáneos como trabajar colaborativamente con sus compañeros de clase.

Monitor "Con el tema académico, con el tema de la matemática... muchos chicos llegan con unas bases voy a decirlo así, paupérrimas (...) Ya en cuanto a problemas personales, digamos que, pues, digamos que se mete un poquito el tema de la confianza en sí mismo. Muchos creen que no van a ser capaces con la universidad y sobre todo hay un miedo. Me pasó con 3 o 4 estudiantes. Miedo de que vayan a decepcionar a sus familias o van a decepcionar a quienes están con ellos. Sí, eso es un miedo que ellos tienen ahí que no lo expresan sino que es más que uno casi que lo intuye. De que él tiene ese miedo, de que... algunos lo llegaron a expresar en su momento: *"No, es que yo tengo miedo a no ser capaz, es el miedo a fallar, es el miedo a que yo soy el primer miembro de la familia acá en la universidad y no voy a ser capaz"* (...) otro estudiante se tuvo que salir porque pues realmente nosotros no le podíamos quitar las deudas que él tenía como persona y con los gota a gota, las amenazas y eran un sinfín de cosas".

En la narración del monitor, se evidencia cómo el objetivo de la Estrategia ASES es acompañar al estudiante en la resolución de situaciones de orden, no sólo académico, sino personal, que pueden constituirse como factor de riesgo. Uno de los elementos que aparecen como común denominador en la narraciones de estudiantes y monitores corresponde a las altas expectativas que se tienen frente a los logros y la culminación de la carrera situación que, si no es manejada adecuadamente y con un acompañamiento que permita que el estudiante comprenda las exigencias de la Universidad y se adapte sus formas de trabajo, pueden generar momentos de frustración que afecten la percepción propia, las relaciones con los otros y finalmente su proceso de adaptación.

La Estrategia ASES, se configura entonces como una herramienta con la que cuentan los estudiantes para dicha consecución de metas. La figura 4 muestra como ejemplo las situaciones identificadas por el estudiante 1 y las acciones que desde la percepción del mismo estudiante la Estrategia ha generado para apoyar su proceso de adaptación. Autores como Ford (1992) parten de que, el ajuste entre la persona y las exigencias del entorno, se da cuando se desarrollan competencias que permitan: el logro de metas personales, el logro de metas que son relevantes para la situación, el uso de medios apropiados para lograr estas metas y el logro de metas que dan como resultado resultados de desarrollo positivos para el individuo.

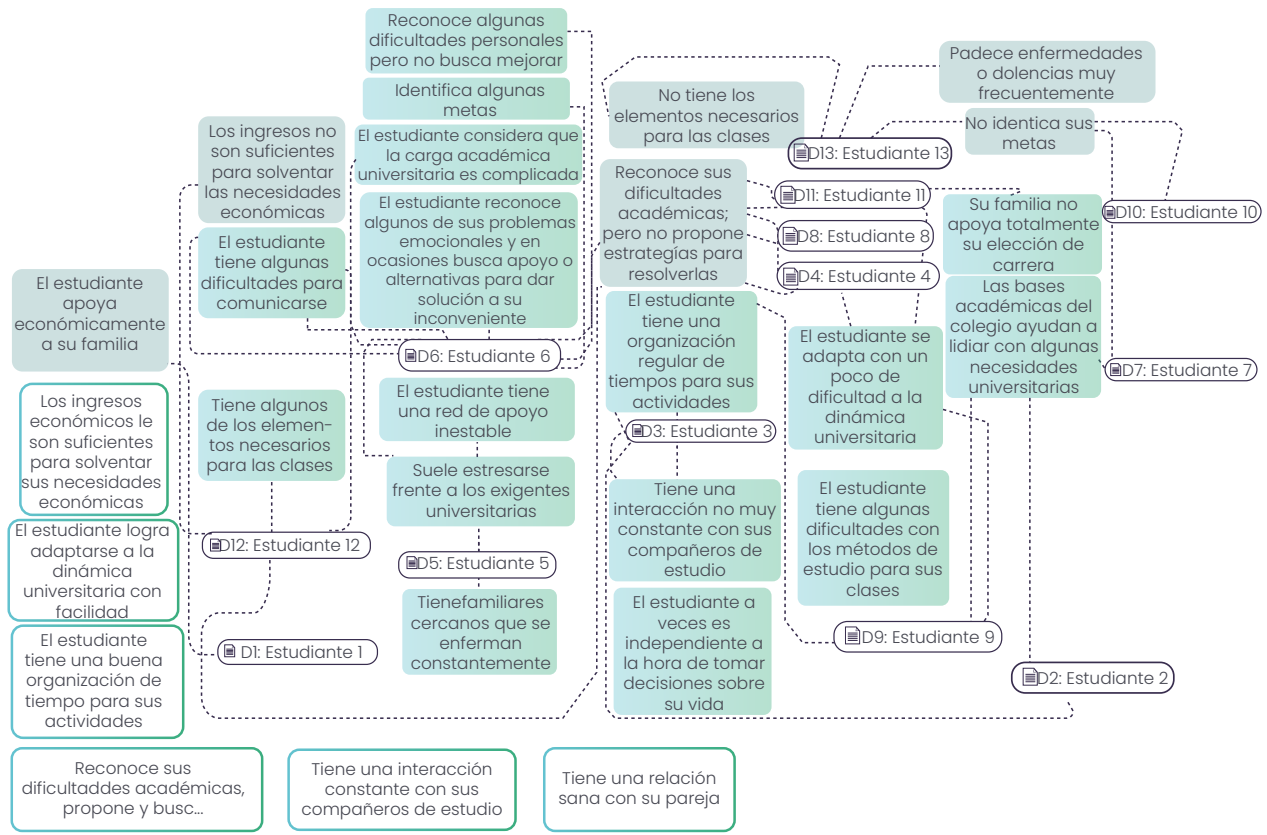


Figura 3. Situaciones de riesgo identificadas en las entrevistas con los estudiantes.

Estudiante 1: "la Estrategia ASES ha sido una muy buena experiencia ya que me tocó una increíble monitora ... "Sí, ella me ha apoyado, me ha dicho que si tenía alguna dificultad, viera a un profesor en sus horas de tutorías, también me enseñó el lugar donde enseñan a muchos estudiantes que tienen dificultades en alguna materia, y yo fui por química"... "Hay información que uno no conoce por ejemplo eso de los bajos académicos, yo no sabía que era un bajo, entonces ella me explicó que eran bajos, me explicó dónde quedan algunas cosas, me explicó los procesos, eh, además me dio consejos o sea, como consejos que no te los daría nadie ¿entiendes? O sea, como si tienes clase a tal hora y tienes que ir a comer a tal hora, debería ir a hacer fila o ir a tal parte'... también ayudó mucho con algunas preguntas súper duras, como 'cómo cambiarme de carrera si en algún momento quisiera'..."

"Sí, he aprendido a mejorar mi tiempo, porque ,claro, uno 6 horas en la escuela es muy diferente a 3 horas en la universidad, de resto trabajo, estudiar, trabajar, obviamente trabajar para conseguir dinero, pues uno tiene que organizar bien el tiempo, cosa que todavía estoy trabajando porque aún no encuentro una rutina...ella me hizo un ejercicio en el que consistía en que me dio un reloj de 24 horas y me hizo escribir en lo que gastaba más tiempo, me di cuenta que gastaba mucho tiempo, eh, durmiendo, entonces me di cuenta de que no debía ser así".

El terreno de las estrategias de afrontamiento esta atravesado por muchas variables. En el caso de la Estrategia ASES y, desde la percepción de los estudiantes entrevistados, se evidencia una relación directa entre el monitor par y el estudiante, en torno a la indentificación de este último como agente de afrontamiento que ayuda a minimizar situaciones estresantes, generando ambientes que favorecen el bienestar y disminuyendo el riesgo de deserción o el sufrimiento escolar.

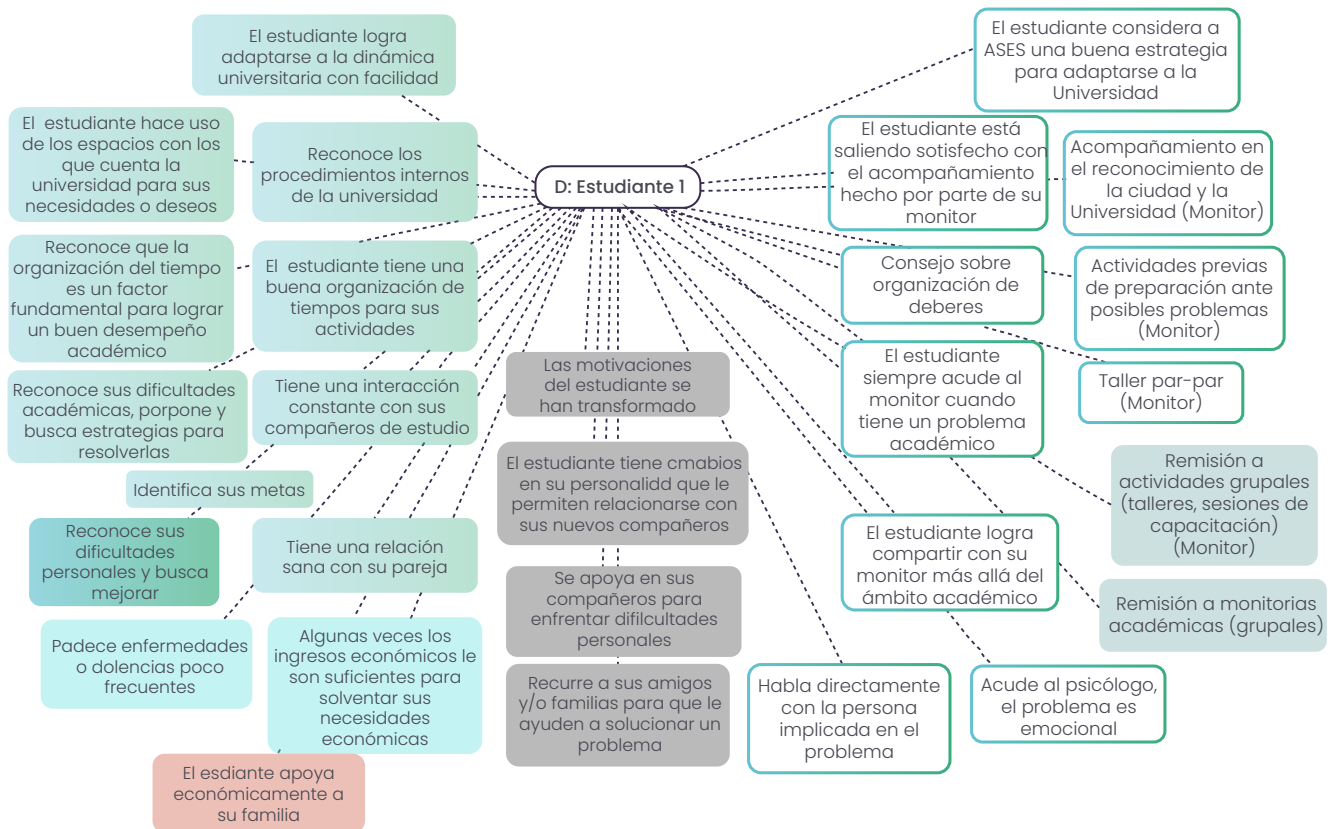


Figura 4. Relación entre las situaciones identificadas por el estudiante y las acciones que desde la estrategia se generan para apoyar la trayectoria del estudiante.

Tener éxito en el proceso de adaptación requiere desarrollar una serie de competencias sociales y académicas que les permita, a los estudiantes, mantener y establecer relaciones interpersonales, desarrollar una identidad social, un sentido de pertenencia y lo más importante tener formas acertadas de enfrentar los conflictos inherentes al proceso formativo. La figura 5 logra evidenciar la manera como los estudiantes conciben la Estrategia como un aspecto central en el proceso de adaptación y la ruta y acciones que los monitores ejecutan para apoyar el proceso de los estudiantes.

Estudiante: "Al inicio, me sentía algo mal por lo que el monitor me acompañó a reservar una cita a Psicología".

Monitor: "Lo que hacía era buscar a mi practicante y yo a ella le comentaba todo, todo lo que la estudiante me había dicho, los problemas... después sí, ya, creo hablaba con el psicólogo y ya después ellos internamente, buscaban a alguien que la pudiera ayudar, ya sea ayuda psicológica o ayuda económica. Y así ella podpia, o sea, obetenía la ayuda por parte de ASES".

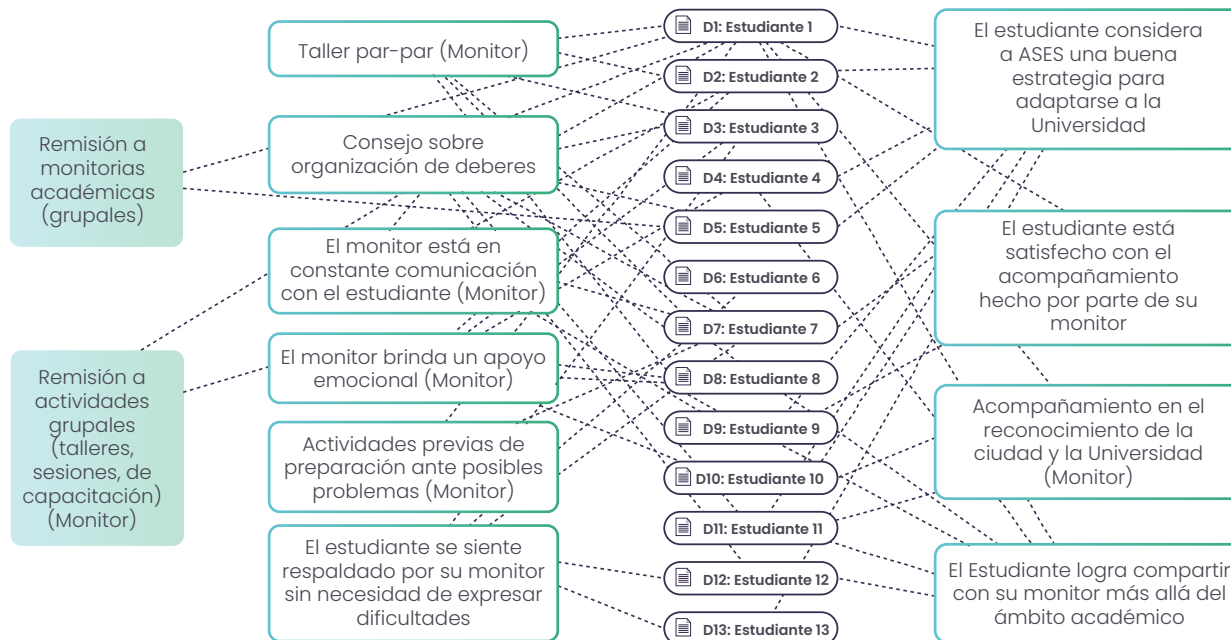


Figura 5. Percepción de los estudiantes sobre la estrategia y los monitores socioeducativa.

Este proceso de Acompañamiento y Seguimiento al darse desde un modelo dialógico, permite que, no sólo el estudiante beneficiario desarrolle sus capacidades, sino que aquel que acompaña y a su vez es acompañado por un grupo de practicantes y profesionales, también desarrolle capacidades que exige el estar en un proceso entre pares.

Monitor: Bajo mis tareas como monitor, pues está ayudar o colaborar con el estudiante en la parte académica. Entonces pues el estudiante pues... no recuerdo bien cuándo fue la primera vez que di la primera monitoría académica, pero me imagino que en algún momento me dijeron como: "mira, tengo un problema con este tema", haz de cuenta... yo qué sé, "conjuntos" en matemáticas. Entonces... pues yo, dentro, o sea, ya pensándomelo yo, me imagino que yo habré dicho: "No pues ese tema no es tan complicado", le pediría el taller, lo habría repasado en mi casa como para recordar y posteriormente le explicaría al estudiante (...). Ya para Matemática II, digamos que no tengo la misma confianza para explicarle Límites o Derivadas (...). Entonces ya en ese paso, uno busca a otro monitor, de pronto con más habilidades, más conocimiento, que le pueda explicar al chico. Ya en cuanto a las personales, por ejemplo, yo tuve a un estudiante reinsertado, entonces, pues la carga de experiencias y de situaciones con las que él me llegaba, o sea, para mí era una salida de la zona de confort pues increíble. O sea, realmente, yo en lo personal nunca he tratado con una persona con esa situación, y con las situaciones actuales, además, con las que venía (tenía problemas económicos, con la mujer, ya era una persona adulta, era amenazado por gota a gotas, él también los amenazaba con su pasado). Bueno, era un mix de cosas gigantes, entonces uno se trataba de apoyar mucho más en el practicante o en el profesional del área. Sí, si de pronto eran estudiantes que: "no, que me siento

estresado” o que “no, es que mis papás tienen problemas”, o “mis papás se están separando” o cosas de ese estilo. Entonces, digamos que eran temas que me sentía más cómodo al tratar porque eran muy parecidos a los que yo personalmente he vivido.

6. Conclusiones

Las situaciones de riesgo identificadas, se ven intensificadas de manera negativa cuando el estudiante no logra generar estrategias de afrontamiento o cuando la red de apoyo cercana no logra reconocer las situaciones conflictivas y apoyarlo en su resolución.

El proceso de adaptación universitaria no se acentúa únicamente en aspectos académicos sino además, requiere desarrollar una serie de competencias sociales e individuales, que permita que los estudiantes reconozcan las situaciones conflictivas que se están presentando, establezcan relaciones interpersonales, desarrollen un sentido de pertenencia y lo más importante establezcan estrategias de afrontamiento adecuadas que les faciliten enfrentar los conflictos inherentes al proceso formativo.

Los programas de acompañamiento entre pares, al partir de una relación dialógica entre el eslabón directo de estudiante y monitor y los eslabones consecuentes de practicantes y profesionales, favorecen el desarrollo de capacidades no sólo, del estudiante beneficiario, sino de los estudiantes monitores que acompañan y que deben formarse de manera continua para tener los recursos para acompañar o para remitir a otra instancia cuando fuere necesario.

Bibliografía

- Cardozo-Ortiz, Cl., (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 309-325.
- Escudero L. (2017). “Entre pares nos acompañamos”. Lecture, VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage. Kathryn R. Wentzel (2003). SCHOOL ADJUSTMENT. En: *Handbook of Educational Psychology*.
- Maillard, B. (2016). “Tutoría entre pares; un sistema de acompañamiento entre compañeros de primer año y de cursos superiores, como una manera de fortalecer la transición entre la enseñanza media y la educación superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1062>
- Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y de autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN EL MARCO DE UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES

Martha Lucia Vásquez Truisi¹
martha.lucia.vasquez@correounivalle.edu.co

Paula Alejandra Sánchez²
paula.alejandra.sanchez@correounivalle.edu.co

Liliana Arias-Castillo³
liliana.arias.castillo@correounivalle.edu.co

Colombia, Universidad del Valle

-
- ¹ Enfermera de la Universidad Industrial de Santander; Especialista en Enfermería Obstetrix, Magister en Epidemiología de Universidad del Valle; Especialista en Gestión de Políticas de Recursos Humanos en Salud de la Universidad Fio Cruz de Rio de Janeiro; Doctora en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina. Investigadora Emérita de Colciencias. Profesora Titular Jubilada de la Universidad del Valle. Directora Estrategia ASES.
 - ² Psicóloga de la Universidad del Valle, Magister en Psicología de la Universidad del Valle. Docente e Investigadora. Miembro del Grupo Cognición Científica y Matemática Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición. Profesional adscrita al Componente de Investigaciones en la Estrategia ASE.
 - ³ Médica y Cirujana de la Universidad del Valle, Magister en Sexología Clínica y Terapia Sexual Euroinnova, España. Profesora Titular Distinguida de la Universidad del Valle, desde 1987, ha sido Directora de Asuntos Internacionales de la Facultad de Salud; Asesora del Rector, Decana de la Facultad de Salud; Jefe del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad del Valle; Presidente de ASCOFAME; Presidente de la Confederación Iberoamericana de Medicina Familiar CIMF; Miembro del Consejo Mundial de Medicina Familiar, WONCA. Actualmente es la Vicerrectora Académica de la Universidad del Valle e Investigadora del Centro Colaborador OMS-UV.

Resumen

La Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil de la Universidad del Valle (ASES) parte de reconocer las características diferenciales de los estudiantes (orígenes sociales, económicos, geográficos y culturales), sus intereses, vocación y también las situaciones complejas que atraviesa en el proceso de adaptación a la cultura Universitaria. En este sentido, se promueve el desarrollo autónomo de las capacidades de los estudiantes que ingresan a la Universidad buscando, a partir de un acompañamiento entre pares, propiciar la adaptación promoviendo así la permanencia estudiantil.

Partiendo de las acciones de acompañamiento directo generadas en el marco de la Estrategia ASES, se analizaron las acciones que el estudiante beneficiario y el monitor emprenden para enfrentar las situaciones individuales que ponen en riesgo su permanencia en la Universidad en los cuatro primeros semestres. Para dicho análisis, se retomaron las anotaciones que el monitor realiza en las fichas de acompañamiento del semestre 2018-1 diligenciadas cada vez que tiene un encuentro con el estudiante acompañado, utilizando el software QDA MINER que permite hacer minería de datos recopilando así la información sobre los problemas presentes en la dimensión individual y las estrategias que estudiantes y monitores pares emplean para disminuir el riesgo de deserción y que está reportada en las fichas de seguimiento de los acompañamientos entre pares.

Los resultados permiten evidenciar la manera como afrontan directamente las situaciones que van viviendo en el proceso de adaptación universitaria. Estas acciones de afrontamiento guardan relación directa con el acompañamiento y la guía que el monitor brinda y que ha mostrado ser exitosa para anticipar o afrontar las situaciones que generan un alto riesgo de deserción. Respecto a lo anterior, se encontró dos tipos de acciones por parte de los monitores la primera es preventiva a través de acciones directas del monitor que engloban talleres formativos, apoyo académico, y guía para el reconocimiento de la ciudad y la universidad. La segunda incorpora acciones de tipo resolutorio centradas en la remisión interna a la estrategia ASES (Acompañamiento de un profesional o practicante socioeducativo, actividades grupales, monitorías académicas) remisión interna a la Universidad (Remisión a servicio de Salud, Registro y/o Matrícula Académica, Grupos culturales o deportivos de la Universidad) o Remisión externa a la Universidad (Programas de apoyo económico, Programas de atención social).

Palabras Clave

Riesgo Individual, Tutoría, Deserción, Estrategias de Afrontamiento.

1. Introducción

Colombia, para el año 2018 tenía una tasa de deserción anual en los programas universitarios del 8,79%, en los programas tecnológicos del 10,75% y programas técnicos profesionales del 17,41%. (SPADIES, 2018). Una vía que han encontrado las instituciones de educación superior para enfrentar esta situación, es generando programas de atención directa. Estos programas tiene dos objetivos el primero centrado en reconocer los factores asociados a la deserción y el otro en ofertar atenciones concretas (cursos nivelatorios, monitorías académicas, etc) o servicios de bienestar (atención psicológica y de orientación vocacional, bonos económicos, etc), que le permita a la institución retener a los estudiantes y acompañar el proceso académico.

Complementado esta mirada a la deserción, la Estrategia ASES, parte de reconocer el ambiente universitario como un espacio de aprendizaje donde se espera que, la persona que ingresa pueda

permanecer y desarrollar las habilidades necesarias para conseguir un alto nivel de experticia, no sólo en el campo específico de conocimiento, sino en el desarrollo de habilidades que le permitan convivir en sociedad e incorporarse al mercado laboral. Para lograr este proceso la Estrategia ASES parte de la implementación de una metodología de Pares en la cual, estudiante-monitor, emprenden un viaje, donde la experiencia del monitor, que ya ha transitado por el proceso universitario, realimenta el recorrido del estudiante de nuevo ingreso y a partir de la palabra y la cercanía, le permite a ese estudiante beneficiario desarrollar habilidades sociales, académicas e individuales.

Históricamente en la Universidad del Valle la deserción que se encuentra hacia cuarto semestre se ubica alrededor de un 29%; en los estudiantes beneficiarios de la Estrategia ASES la deserción en ese mismo semestre es cercana al 12-13% lo cual muestra una diferencia de 16 puntos porcentuales (Informe Gestión ASES, 2018). Como lo expone Cardozo-Ortiz (2011) "se ha determinado que en la tutoría entre pares se puede apostar al desarrollo académico integral, pues se potencian las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales" (Escudero, 2017, p.p. 311-312).

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Describir las acciones que el estudiante beneficiario y el monitor emprenden para enfrentar las situaciones individuales que ponen en riesgo su permanencia en la Universidad en los cuatro primeros semestres de su programa académico.

2.2. Objetivos Específicos

Reconocer, durante el proceso de adaptación, las situaciones conflictivas individuales que ponen en riesgo la permanencia del estudiante en la Universidad y las formas que utiliza para enfrentarlas.

Reconocer las acciones que el monitor par asignado por la Estrategia ASES emprende para apoyar al estudiante beneficiario en el afrontamiento de situaciones individuales que ponen en riesgo su permanencia en la Universidad.

3. Marco Conceptual

El acompañamiento y seguimiento estudiantil realizado por la Estrategia ASES, tiene como centro del proceso al estudiante de nuevo ingreso que, durante los primeros cuatro semestres que corresponden al ciclo básico, es monitoreado y acompañado. En este acompañar, se parte de una relación diádica entre monitoreado y monitor que permite la socialización, la revisión conjunta de las situaciones que pueden poner en riesgo la permanencia del estudiante que las enfrenta y así encontrar alternativas de solución, el intercambio de concepciones, ideas o sentires frente a las mismas. En el acompañamiento realizado, si bien es estudiante monitoreado tiene acceso a profesiones y servicios de bienestar tanto de la Universidad como de la Estrategia, es un monitor par (estudiante universitario con mayor recorrido en la Universidad) quien hace el seguimiento continuo y situado. La monitoría entre pares permite entonces, tomar distintos puntos de vista para abrir nuevas posibilidades de solución, potenciar los lazos emocionales y fomentar la adaptación al nuevo contexto (Cardozo-Ortiz, 2011).

En el contexto universitario y en el proceso de adaptación existen múltiples situaciones generadoras de estrés que son abordados por cada sujeto de manera particular. En el acompañamiento socioeducativo, las problemáticas identificadas no sólo corresponden, a dificultades de tipo educativo sino también, relativas a aspectos como la personalidad, la autoestima, las relaciones de amistad o amorosas, entre otros. Maillard, B. (2016) explica que con el acompañamiento se logra desarrollar una auto-concepción universitaria. Es decir, al tener mayor integración estudiantil y permear la relación entre el estudiante y la universidad, el monitoreado consigue verse a sí mismo como un estudiante universitario.

En la literatura estas situaciones generadoras de estrés se analizan para identificar las acciones concretas que como sujetos emprenden para superarlas. Según Lazarus y Folkman (1984) una estrategia de afrontamiento se define como aquellos "...esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo..." (p. 141). Estos autores han identificado dos tipos de grupos de acciones de afrontamiento: Las primeras están focalizadas en la resolución del problema de manera directa y las segundas están focalizadas en las emociones o en la manera como el sujeto realiza un análisis del impacto de la situación para buscar retornar a un equilibrio emocional.

Los grupos de estrategias expuestas anteriormente son distinciones clásicas: grupos de estrategias unas relacionadas con el estrés, llamadas "afrontamiento", y otras dirigidas a intentos que le conducen a distanciarse de ella, denominadas "evitación". Esto haciendo hincapié en la distinción objetivo o el desarrollo de la estrategia, el "afrontamiento" ligado a la resolución, y la "evitación" al distanciamiento del problema. Estévez Campos, R. M., Oliva Delgado, A., & Parra Jiménez, Á. (2012) presentan un tercer grupo estrategias llamadas estrategias de afrontamiento de habituación o de abandono de control, que implica reducir los esfuerzos por enfrentar la situación conflictiva.

Dentro de estos grupos macro de estrategias de afrontamiento Contini, Coronel, Estévez y Levin (2003), realizando una lectura de Frydenberg (1997), destacan dieciocho estrategias micro encontradas en sus investigaciones, estas son: Búsqueda de apoyo social, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, acción social ignorar el problema, auto inculparse, reservarlo para así, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo, buscar ayuda profesional, buscar diversiones relajantes y distracción física.

4. Metodología

4.1. Población

La población la conformaron 780 estudiantes que recibieron acompañamiento en el semestre 2018-1 por parte de la estrategia ASES⁴ y que pertenecen a: Ser Pilo Paga 1.0, 2.0, 3.0, estudiantes de condición de excepción y estudiantes de Ingeniería Topográfica de la Universidad del Valle.

Los estudiantes seleccionados del total de estudiantes acompañados en el semestre (n1016) cumplen

⁴ Se trata de un proceso de seguimiento que se aplica a estudiantes de nuevo ingreso y hasta 4 semestre o mas según se requiera, estos acompañamientos se realizan de manera semanal y en ellos se discute con el estudiante acontecimientos vitales referentes a situaciones que hacen parte de la dimensión individual, familiar, académica, económica y vida universitaria-ciudad. Para este estudio se referirá solamente a información de la dimensión individual la cual permite reconocer los aspectos de desarrollo personal del estudiante. Los estudiantes beneficiarios son los que ingresan por: programas de crédito beca del gobierno nacional (Ser Pilo Paga), condición de excepción (estudiantes con cupos especiales por ser perteneciente a comunidad indígena, afro-descendiente, municipios en situación de conflicto entre otros) y estudiantes regulares que por los niveles de deserción de algunas carreras son seleccionados.

con el criterio de abordar con el monitor de acompañamiento, temáticas centradas en la dimensión individual.

4.2. Recolección de Información

Para realizar el análisis de los datos se recopiló información de los estudiantes a partir de los datos reportados en la *ficha de acompañamiento*. Dicha ficha permite recoger, por parte del monitor par de manera posterior a cada encuentro, las temáticas discutidas, las percepciones del monitor y estudiante y las acciones de afrontamiento que se abordan y asignan a partir de la valoración del nivel de riesgo en el cual puede estar el estudiante en cada dimensión. La metodología de valoración de riesgo (semáforo de alertas) permite identificar la forma en que las situaciones vividas por el estudiante pueden influir en la ocurrencia de situaciones de deserción o fracaso académico: situaciones de menor riesgo de deserción como dificultades académicas o familiares leves (riesgo 1) a mayor nivel de riesgo de deserción como perdida recurrentes de asignaturas, problemas de salud complejos, no contar con red de apoyo etc. (riesgo 3). Estos niveles de riesgo se crearon basados en la revisión previa de la literatura sobre *seguimiento estudiantil, deserción, orientación vocacional y vida universitaria* y a partir también de los aspectos emergentes del acompañamiento.

4.3. Plan de Análisis

Una vez lista la base de datos con la información consolidada de las fichas, se revisó y validó la codificación de nivel de riesgo asignada por el monitor par. Se codificaron los tipos de acciones que el estudiante y monitor emprenden para disminuir el impacto del riesgo alto en la dimensión individual a partir de cuatro grupos de estrategias (Focalizadas en el problema, Focalizadas en las emociones, Habitación o abandono de control y Estrategias de prevención).

Posterior a esta codificación se realizaron 3 tipos de análisis: tipos de acompañamientos y temáticas abordadas, de los riesgos tipo 3 (mayor riesgo) presentes en la dimensión individual y de las estrategias de afrontamiento emprendidas.

5. Resultados

Los resultados presentan en general las temáticas abordadas en los acompañamientos y las estrategias de afrontamiento de los 780 estudiantes, pero más adelante se concentraran en 140 estudiantes que están en riesgo 3 de deserción, es decir que son estudiantes que requieren un acompañamiento más focalizado por las dificultades que afrontan.

5.1. Análisis de los tipos de acompañamientos y las temáticas abordadas

4Se trata de un proceso de seguimiento que se aplica a estudiantes de nuevo ingreso y hasta 4 semestre o mas según se requiera, estos acompañamientos se realizan de manera semanal y en ellos se discute con el estudiante acontecimientos vitales referentes a situaciones que hacen parte de la dimensión individual, familiar, académica, económica y vida universitaria-ciudad. Para este estudio se referirá solamente a información de la dimensión individual la cual permite reconocer los aspectos de desarrollo personal del estudiante. Los estudiantes beneficiarios son los que ingresan por: programas de crédito beca del gobierno nacional (Ser Pilo Paga), condición de excepción (estudiantes con cupos

especiales por ser perteneciente a comunidad indígena, afrodescendiente, municipios con situación de conflicto entre otros) y estudiantes regulares que por los niveles de deserción de algunas carreras son seleccionados.

La Figura 1. presenta los temas abordados en los acompañamientos socioeducativos y que retoman la dimensión individual del estudiante monitoreado. Los resultados evidencian que temas como los rasgos de la personalidad seguida por los aspectos motivacionales son dos de las preocupaciones centrales que estudiantes y monitores discuten y que están acordes al proceso de adaptación que se está viviendo.

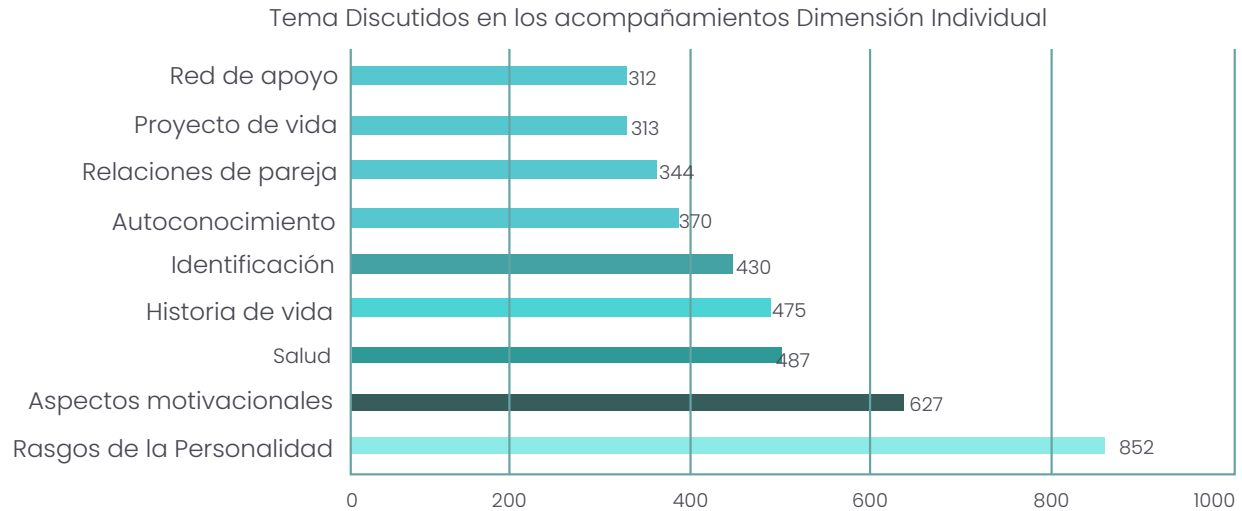


Figura 1. Tema Discutidos en los acompañamientos Dimensión Individual en el período del año 2018- 1.

Nota: En los acompañamientos se pueden abordar varios temas de esta dimensión, por tal razón la suma de todos los temas resulta casi el doble del total de acompañamientos en donde se aborda la dimensión individual.

5.2. Análisis de las estrategias de afrontamiento

Para analizar las acciones que los estudiantes y monitores emprenden para resolver los conflictos que aparecen en la adaptación universitaria, se revisaron un total de 2085⁵ fichas de acompañamientos dentro de los cuales se encontró que en 1471 acompañamientos “No se presentan problemas” es decir se abordan como está la situación del estudiante pero no identifica una situación de riesgo que este afrontando el estudiante en su dimensión individual⁶; en 215 acompañamientos “Hay problema, pero no estrategia” y esto se puede dar por la apertura que tenga el estudiante a discutir alternativas de resolución con el monitor y, en 540 acompañamientos “Hay problema y estrategia de afrontamiento” del monitor o del estudiante.

⁵ En esas fichas analizadas se realizaron 2226 codificaciones debido a que en una misma ficha podía encontrarse más de un tema discutido

⁶ Riesgos altos Dimensión individual: falta de Autor reconocimiento personal, expresa fuertes emociones, comportamientos y conductas negativas .No busca ayuda del profesional. mala relación familiar o de pareja, enfermedad frecuente que afecta su dedicación al estudio.

Tabla 1. Análisis estadístico-descriptivo de las estrategias implementadas por el monitor.

	Tipo de estrategia	Recuento por acompañamiento (N=540)	% por acompañamiento	Recuento por estudiante (N=780)	% por estudiante
Análisis directas del monitor	Apoyo académico entre pares	33	5,60%	31	4,00%
	Taller par-par	37	6,30%	31	4,00%
	Consejo sobre organización de deberes	26	4,40%	24	3,10%
Estrategia de remisión interna a la estrategia	Remisión al profesional socioeducativo	5	0,90%	5	0,60%
Estrategia de remisión interna a la Universidad	Remisión a servicio de Salud	40	6,90%	34	4,40%
	Remisión a servicio psicológico	18	3,10%	18	2,30%
Estrategias de prevención	Reflexiones previas de preparación ante posibles problemas	44	7,50%	40	5,10%
	Actividades previas de preparación ante posibles problemas	17	2,90%	16	2,10%

Nota: Los porcentajes aquí presentados se basan en los todos acompañamientos en los que hubo una estrategia (tanto implementada por el monitor como por el estudiante).

En el caso de los tipos de acciones presentadas por parte de los estudiantes en los 540 acompañamientos que tuvieron un problema de índole individual (identificación, motivación, proyecto de vida, etc.) y una posible solución a implementar. Las más recurrentes son: "Acude al médico cuando está enfermo", que se usó en 85 acompañamientos; "Habla directamente con la persona implicada en el problema" usado en 23 acompañamientos; y "Acude al psicólogo, el problema es emocional", usado en 19 acompañamientos.

En la tabla 1 se observan las acciones implementadas por el monitor donde se evidencia, el acompañamiento de manera preventiva o resolutoria para el afrontamiento de dichas situaciones. El acompañamiento más recurrente se da con la implementación de: "Reflexiones previas de preparación ante posibles problemas", la cual se usó en 44 acompañamientos; "Remisión a servicio de salud", usada en 40 acompañamientos; "Taller par-par" que se usó en 37 acompañamientos; y "Apoyo académico entre pares", usado en 32 acompañamientos.

5.3. Análisis de los Riesgos Tipo 3 presentes en la Dimensión Individual

La Figura 2 muestra la coocurrencia de los códigos en el nivel de riesgo 3 es decir presenta los tipos de riesgos más frecuentes que son catalogados con nivel de riesgo alto de deserción (3) los cuales si no se atienden a tiempo podrían llevar al estudiante a desertar y la relación que se encuentra con otros riesgos nivel 3 que complejizan la situación que está viviendo el estudiante.

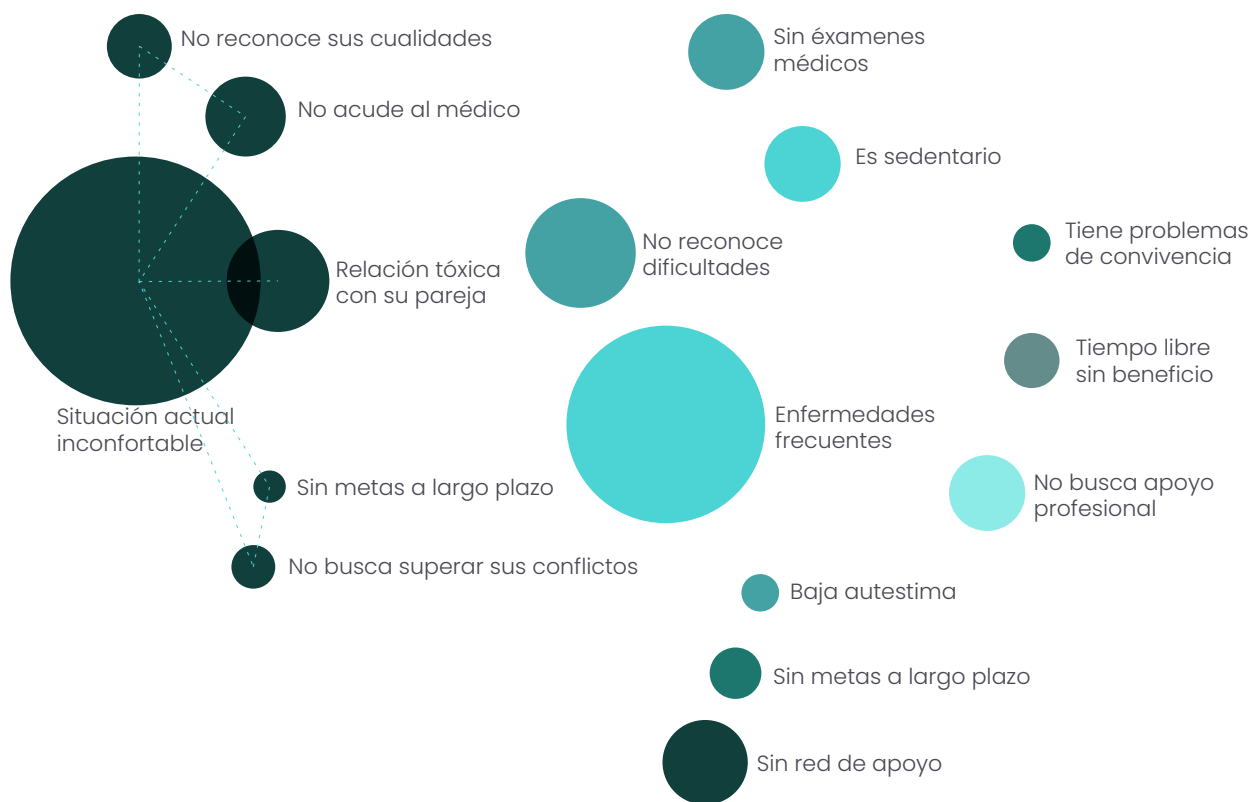


Figura 2. Mapa 2D proveído por el software QDA Miner que evidencia la fuerza del vínculo que se presenta entre los códigos.

Las situaciones identificadas como riesgo alto de deserción en la dimensión individual están centradas en aspectos personales e interpersonales de los estudiantes. Dentro de ellas las más frecuentes o reportadas en las fichas de acompañamiento fueron Sentir que la situación es incómoda, enfermedades frecuentes, no tener red de apoyo, no reconocer sus dificultades y ser sedentario. Adicional a la frecuencia (representada por el tamaño del código en la figura), se muestra las coocurrencias o relaciones que se evidencian es decir cuando en un mismo estudiante aparecen varios riesgos altos y como se relacionan entre ellos. La fig. 2 presenta relación entre el código “siente que su situación actual es incómoda” y “cuando se siente indispuerto no acude al médico” siendo una coocurrencia de 2. Con relación al código mencionado anteriormente, éste presentó una coocurrencia de 1 con los códigos “no busca estrategias para superar los conflictos personales; ni busca ayuda profesional” y con “no reconoce sus cualidades personales y no busca mejorar”.

6. Conclusiones

El seguimiento que realizan los monitores pares tiene, en el caso de la estrategia ASES una importancia central pues permiten conocer el estado, las situaciones vividas o la evolución del estudiante monitoreado en relación a su estado de salud, informe sobre trámites de la EPS, red de apoyo del estudiante, actividades del estudiante en el tiempo libre, cómo se siente el estudiante consigo mismo, cualidades interpersonales, cualidades personales del estudiante, información sobre la relación del estudiante con su familia, estrategias económicas que aplica el estudiante, información sobre el rendimiento académico y el proceso de adaptación y ajuste al contexto universitario. Además, al realizar un seguimiento continuo,

es posible identificar y reconocer los riesgos que tiene el estudiante y desplegar acciones por parte del monitor par de tipo preventivo o resolutorio que aportan a la disminución del riesgo de deserción que presenta el estudiante acompañado.

Los programas de acompañamiento entre pares resultan útiles en los objetivos que se plantean. Al principio se mostraba que, este tipo de acciones, emergieron para combatir la deserción académica. Al ponerlas en práctica, se ven resultados positivos en campos tanto académicos, como sociales e individuales que fortalecen la permanencia, incluso se ve el impacto positivo en los estudiantes monitores. Es decir que, al poner en práctica el seguimiento estudiantil, la deserción académica disminuye. Es probable que el aprendizaje entre pares, la educación holística y la integración universitaria causen un sentido de pertenencia institucional y potencien las habilidades académicas del estudiante. Con lo cual, se puede dar continuidad a su proceso formativo sin contratiempo.

Bibliografía

- Cardozo-Ortiz, Cl., (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, Mayo- Agosto, 309-325.
- Contini, N., Coronel, P., Levin, M., & Estevez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista De Psicología*, 21(1), 179-200. <https://doi.org/10.18800/psico.200301.007>
- Escudero L. (2017). "Entre pares nos acompañamos". Lecture, VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
- Estévez Campos, R. M., Oliva Delgado, A., & Parra Jiménez, Á. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Maillard, B. (2016). "Tutoría entre pares; un sistema de acompañamiento entre compañeros de primer año y de cursos superiores, como una manera de fortalecer la transición entre la enseñanza media y la educación superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1062>
- SPADIES 3.0, 2018. Sistema de Información SPADIES. Consulta pública por Institución y por cohortes. Recuperado en <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-363411.html>

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO VOLUNTARIO A ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE

Ana María Vargas Betancur
avargas2@eafit.edu.co

Claudia Alejandra Candia Vergara
cacandiav@eafit.edu.co

Colombia, Universidad EAFIT

Resumen

La pandemia por Covid 19, llevó a la Universidad EAFIT de Medellín, Colombia, a buscar alternativas para convocar y mantener vinculados a sus estudiantes de primer semestre. Encontró en la mentoría entre pares una opción que resultó ser muy bien recibida por ellos, tanto mentores como aprendices, a tal punto que pasó de una acción contingente a un Programa que ya va por su tercera versión. Cada estudiante de nuevo ingreso tiene asignado un compañero de cuarto semestre en adelante para resolver sus dudas, atender asuntos referidos a sus habilidades académicas y compartir inquietudes inherentes a su paso del colegio a la universidad, entre otros. El Programa ha evolucionado gracias a los aprendizajes dados desde su propia experiencia y la aplicación de DIADEMMA (Diagnóstico de Momentos de Mentoría) que permitió identificar con claridad qué variables intervenir para su maduración. Los resultados señalan cobertura del 100% de los estudiantes primíparos y una alta satisfacción por parte tanto de aprendices como de

mentores. Se está aún en fase de formalización, es decir, en la documentación de la implementación e impacto, por lo que es menester afianzar mucho más los logros, continuar con el posicionamiento del Programa y apostar a su sostenibilidad en aras de avanzar hacia su etapa de apropiación.

Palabras Clave

Mentorías entre pares, Integración a la vida universitaria, Permanencia estudiantil.

1. Introducción

En la página oficial de la Red Iberoamericana de Mentorías (RIME) encontramos la definición de mentoría de nuevo ingreso entre pares propuesta por Alonso, Calles y Sánchez (2012), como un “proceso de acompañamiento en el que un estudiante de cursos superiores (el mentor) mantiene una serie de reuniones con los nuevos estudiantes (telémacos) para facilitarles su integración al entorno y el desarrollo de su carrera, bajo la supervisión de un coordinador.”¹ Al Telémaco también se le conoce como mentorando (Camacho Lizárraga, 2018, pg 80), mentorizado (Manzano Soto, Cuadrado, Sánchez García, y otros, 2012, pg. 95), o aprendiz (Tecnológico de Monterrey, 2017, p. 4), entre otras nominaciones. En las IES colombianas, podemos encontrar diversas estrategias, servicios, actividades o programas que cumplen con características básicas de una mentoría, a pesar de ser nombradas de otras maneras; por ejemplo: padrinazgo, estrategia entre pares o tutorías.

En las mentorías de integración a la vida universitaria, el mentor escucha, orienta, brinda soporte, comparte su experiencia y conocimiento sobre el rol de estudiante universitario, para que el recién llegado desarrolle competencias que le habiliten para desempeñarlo. Según Single y Miller (1999), referidos por Manzano Soto, Cuadrado, Sánchez García y otros, (2018) la mentoría entre pares impulsa “las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con mayor dificultad o más lentamente sin ayuda” (pg. 95). Casado, Lezcano y Colomer (2010) refieren diversos estudios donde se evidencian los beneficios para los mentorizados “...la mentoría facilita el tránsito desde la educación secundaria, la integración en la universidad (...), contribuye a mejorar sus resultados y su nivel de autoestima y ayuda a evitar el abandono educativo”; para los mentores “permite adquirir una perspectiva más profunda, tanto de sí mismo como de su disciplina académica y el desarrollo de habilidades sociales, de asesoramiento y de orientación...”; y para la institución “ayuda a mejorar la calidad de atención a sus estudiantes y a incrementar su tasa de retención, particularmente durante el primer año cuando son más vulnerables...”.

Con la llegada de la pandemia en 2020 1, uno de los retos más exigentes para la Universidad EAFIT fue cómo convocar y mantener a los nuevos estudiantes que ingresarían en el 2020 2, dado el escenario de educación cien por ciento digital, la incertidumbre social y económica, las restricciones de movilidad y los efectos de la situación global que ya venían siendo evidentes en la salud mental de la población, entre otros aspectos. ¿Cómo vincularlos con la institución, con el proceso de aprendizaje y entre ellos mismos, en medio de un panorama tan inédito como el que la pandemia planteaba? Pregunta que señalaba la permanencia de los estudiantes de nuevo ingreso en un momento que se reconoce sensible, dada la natural y frágil transición del colegio a la universidad.

Se consideró la importancia de brindar un tipo de apoyo que resultara cercano, que supiera, en alguna medida, las limitaciones de socialización derivadas tanto de lo digital como de las restricciones surgidas a partir de la pandemia. ¿Con qué contaba la institución para fundamentar nuevas maneras de acompañar a nuestros estudiantes de primer semestre? Se orientó la mirada al grupo estudiantil Tutores.

¹ Ver en <https://www.mentoraiberoamerica.org/objetivos-de-la-mentoría/>

Este grupo está conformado por estudiantes de la Universidad, quienes dan la bienvenida, transmiten información inicial y realizan el recorrido guiado por el campus a los nuevos estudiantes durante una jornada de inducción en tiempos “normales”. Es una labor con un alcance puntual, pero que suele ser muy bien recibida por los estudiantes de nuevo ingreso. Fue así como cobró relevancia indagar por algún tipo de estrategia de acompañamiento entre pares y la Oficina para el Éxito del Estudiante, dependencia encargada de la permanencia en la institución, se dio a la tarea de hacerlo a nivel nacional e internacional.

En su indagación, llamó la atención, entre otras, el Programa Mentoring del Tecnológico de Monterrey (TEC) en México y las experiencias de mentorías reportadas por la Universidad del Rosario en Colombia, más los diversos beneficios referidos por los autores ya mencionados. Dados estos hallazgos y la experiencia con Tutores, se opta por implementar un programa de mentoría entre pares bajo la modalidad inicial de e-mentoring (digital o remota), De esta forma, se procede a la implementación del Programa de Acompañamiento Voluntario a Estudiantes de Primer Semestre en el periodo 2020 2 a manera de prueba piloto. Gracias a la gran participación y a los resultados obtenidos se decide continuar, a tal punto de contar en este momento con la tercera versión en desarrollo.

2. Desarrollo

El objetivo del Programa es promover la permanencia y el desarrollo integral de los estudiantes, mediante una relación de aprendizaje mutuo donde compañeros de semestres avanzados guían a sus pares de primer semestre en temas relacionados con su vida universitaria. Para ello, se procura: favorecer la integración y adaptación de los nuevos estudiantes a la Universidad; propiciar orientaciones en el proceso de aprendizaje universitario como formas de estudiar, gestión del tiempo, preparación de exámenes y afines; brindar asesoría a los estudiantes de primer semestre en los procesos administrativos universitarios; remitir en forma oportuna a los servicios de apoyo psicosocial, psicopedagógico y al aprendizaje; y promover del desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas en los mentores.

En el Programa actúan cuatro tipos de agentes:

- El mentorado o aprendiz: es el estudiante de primer semestre, beneficiario directo del Programa, recibe apoyo y acompañamiento en los ámbitos social, académico y administrativo. Es guiado en su proceso por un estudiante mentor, perteneciente al mismo programa o escuela y a cursos superiores.
- El estudiante mentor: es estudiante de cuarto semestre de la carrera en adelante, acompaña de forma voluntaria a sus compañeros de nuevo ingreso a la institución. Entre las obligaciones del estudiante mentor, se destaca la asistencia a los encuentros de formación específicos, el cumplimiento en el diligenciamiento de los instrumentos de seguimiento y la organización de reuniones periódicas con sus estudiantes aprendices.
- Los Líderes Mentores: son estudiantes de pregrado de cuarto semestre o más, integrantes activos del grupo de Tutores de la Universidad y con experiencia como mentores de un semestre como mínimo, orientan a los mentores en temas institucionales y socioculturales. Entre el Mentor de Mentores y los Líderes, se programan reuniones periódicas con el fin de hacer seguimiento a sus necesidades y como espacio formativo para un ejercicio de liderazgo idóneo.
- El Mentor de Mentores: es un profesional de la Oficina para el Éxito del Estudiante cuyas funciones son, entre otras, dirigir a los líderes mentores para que a su vez orienten y acompañen a los mentores cuando lo requieran; hacer seguimiento a la labor de los alumnos mentores; la elaboración y análisis de los informes del Programa de Mentoría; y evaluar a los estudiantes mentores en el contexto del trabajo que llevan a cabo con los aprendices.

Actualmente, el Programa se despliega siguiendo las siguientes etapas:

- **Atraer:** asocia los procesos donde se captan y articulan los mentores y aprendices. A cada nuevo estudiante de la institución se le asigna un mentor par. Cada mentor elige acompañar entre uno y cinco aprendices. La selección se da según la afinidad por pregrados, escuelas o áreas académicas similares.
- **Orientar:** los mentores reciben inducción, se les hace entrega de un manual guía, cuentan con chat y correo electrónico para preguntas, son orientados por sus líderes mentores y se realiza un encuentro semestral a manera de espacio formativo. Por su parte, los aprendices participan del Curso de Inducción a la Vida Universitaria, cuyos temas, referidos a habilidades académicas, se movilizan en las conversaciones con los mentores.
- **Interactuar:** la interacción se sustenta en las necesidades de los aprendices, y la información y preguntas que surgen de los mentores. Se espera la consolidación de encuentros semanales o quincenales durante un promedio de doce semanas.
- **Evaluar:** se aplican tres herramientas de seguimiento, dos a mentores una a aprendices, para hacer monitoreo a la labor mentora y al efecto de esta en la integración de los nuevos estudiantes. Se incentiva a los mentores con puntajes que derivan en la asignación de insignias de reconocimiento a su dedicación y aprendizaje.

Esta manera de ordenar el Programa, proviene de la aplicación de una herramienta diagnóstica llamada DIADEMMA -Diagnóstico de Momentos de Mentoría-, instrumento construido con el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Cooperativa de Colombia, que permite identificar cinco momentos de madurez en un programa de mentoría: Iniciación, instalación, formalización, apropiación y consolidación, y seis factores constitutivos: posicionamiento, seguimiento, gestión, formación, TIC y sostenibilidad. Gracias a los resultados de esta herramienta, se pudieron identificar variables a intervenir para continuar avanzando en la formalización del Programa, particularmente en los factores de seguimiento, gestión y formación, así como reconocer sus fortalezas, específicamente su articulación con dos áreas clave de la Universidad.

En primera instancia con Eafit Social, desde donde se articulan y apoyan las labores de voluntariado institucional. Siendo las mentorías de primer semestre un voluntariado estudiantil, Eafit Social se constituye en garante de la experiencia formativa que implican las mentorías para los estudiantes que las realizan y, por tanto, gestiona las asignaciones de insignias digitales que se configuran como incentivo para los jóvenes mentores. Además, respalda el tiempo invertido como parte de la labor social que muchos de los estudiantes becarios realizan dentro del Programa, como contraprestación por su beca. Esta articulación, mantiene gran parte de la motivación de los mentores que sostiene su permanencia en el Programa.

En segunda instancia, con el Departamento de Desarrollo Estudiantil. Entre sus servicios tiene dos con los cuáles las Mentorías se relacionan en forma directa. El primero, el Curso Vida Universitaria de la Asignatura Inducción, que se ofrece a todos los estudiantes de nuevo ingreso durante las primeras ocho semanas de clase, con el objetivo de favorecer su integración a la vida universitaria. En él, se divulga el Programa para que los estudiantes sepan que los mentores se pondrán en contacto con ellos. Además, los temas abordados en esta asignatura como gestión del tiempo, métodos de estudio y preparación de evaluaciones, entre otros, son ampliados en las conversaciones que tienen los aprendices con sus mentores. El segundo servicio refiere al apoyo del Departamento a los representantes y grupos estudiantiles, por tanto, funciona como puente de comunicación con los líderes de estas agrupaciones para la divulgación del Programa.

3. Resultados

Cada mentor acompaña entre uno y cinco aprendices mediante mentoría uno a uno o mentoría grupal, según el caso. La cantidad de estudiantes en total que se benefician del Programa, dependen de la cantidad de estudiantes de primer semestre que ingresan a la institución. De esta forma, para el periodo 2020-2, se contó con 383 mentores que cubrieron a 870 aprendices, en total 1253 estudiantes implicados en el Programa; en 2021-1 472 mentores acompañaron 1331 aprendices, en total 1803 estudiantes, y en 2021-2, 249 mentores para 779 aprendices, 1028 estudiantes en total. En la figura 1, se evidencian los porcentajes de población cubiertos por el Programa, en comparación con la población total de la Universidad.

Durante los dos primeros semestres del Programa, los temas más comunes de conversación han sido en lo institucional los trámites ante admisiones y registro, en lo académico las asignaturas complejas y en lo psicosocial la adaptación a la Universidad. En las figuras 2,3 y 4, una muestra de los resultados obtenidos sobre estos temas en el periodo 2021 I según los mentores; considerar que ellos tienen la posibilidad de elegir varias opciones y que la herramienta se aplica en las semanas cuatro y doce del semestre, siendo mayor la cantidad de mentores que la diligencian en la primera aplicación.

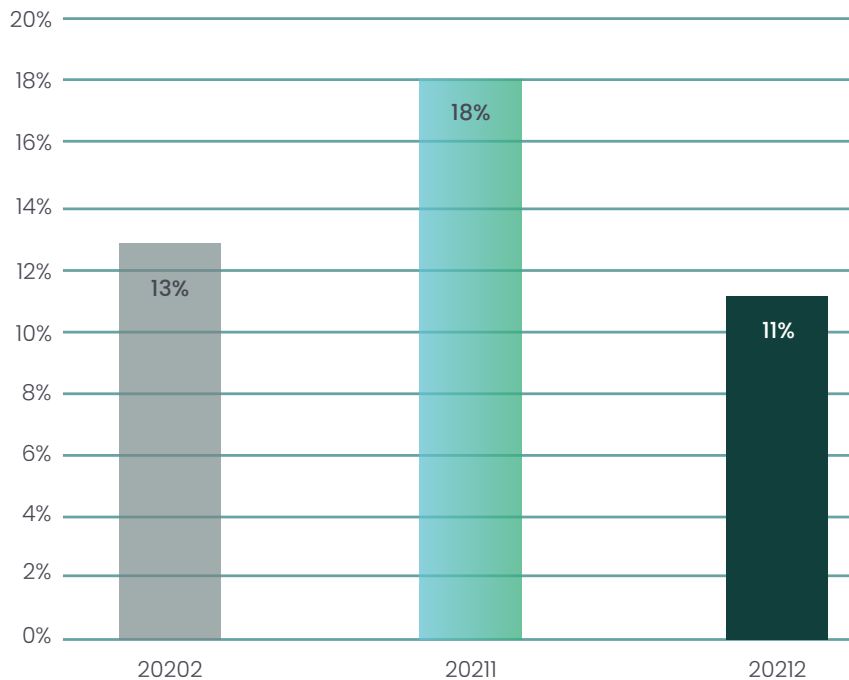


Figura 1. Cobertura del Programa

Por su parte, los aprendices que califican el Programa en una escala de 1 a 5, evidencian un alto nivel de satisfacción con él, 4,8, con sus mentores, 4,7, y un efecto muy favorable en su adaptación a la Universidad, 4,7, como se aprecia en el gráfico 5.

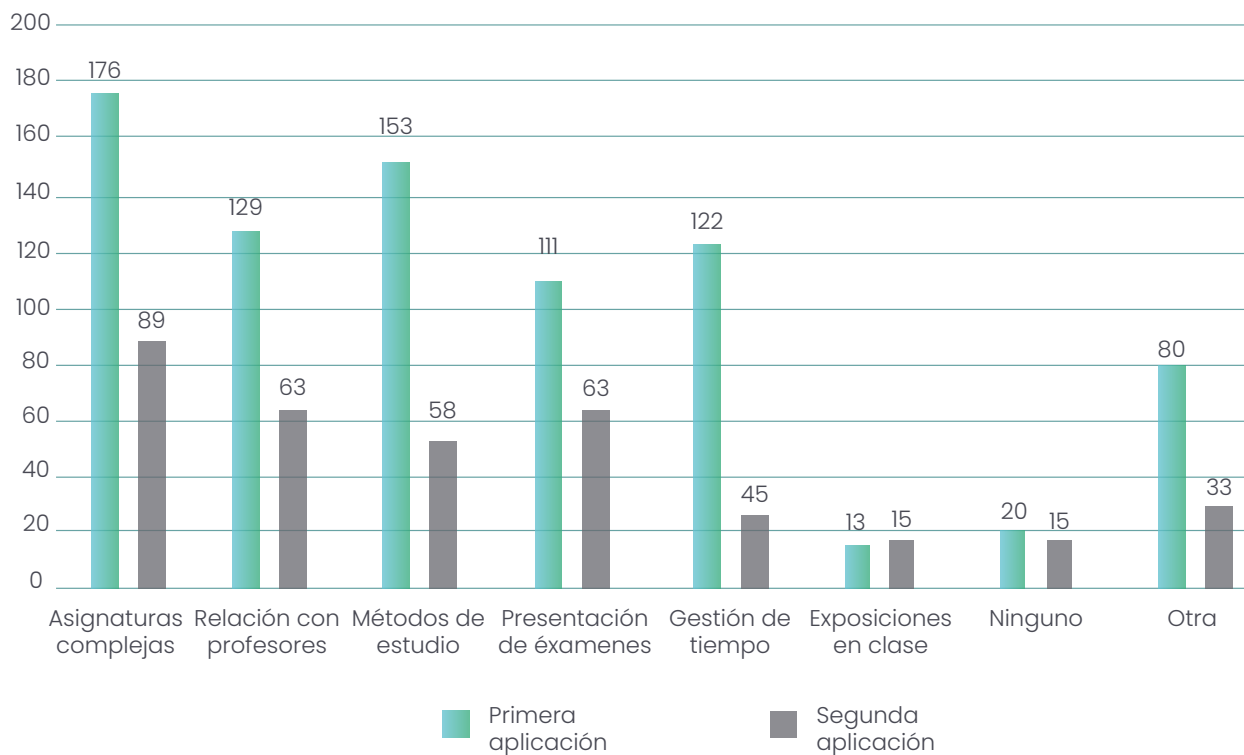


Figura 2. Temas relativos al aprendizaje.

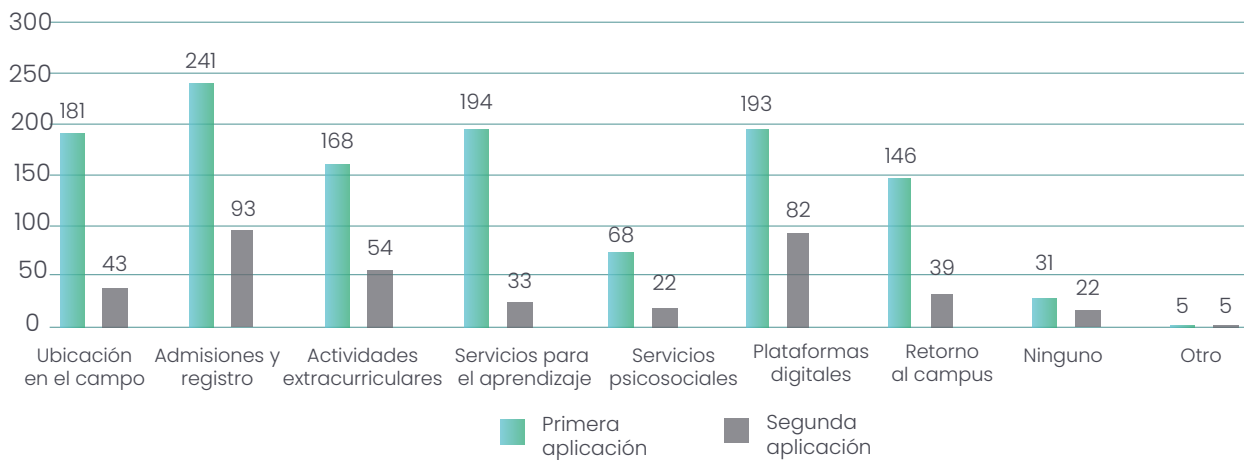


Figura 3. Temas institucionales.

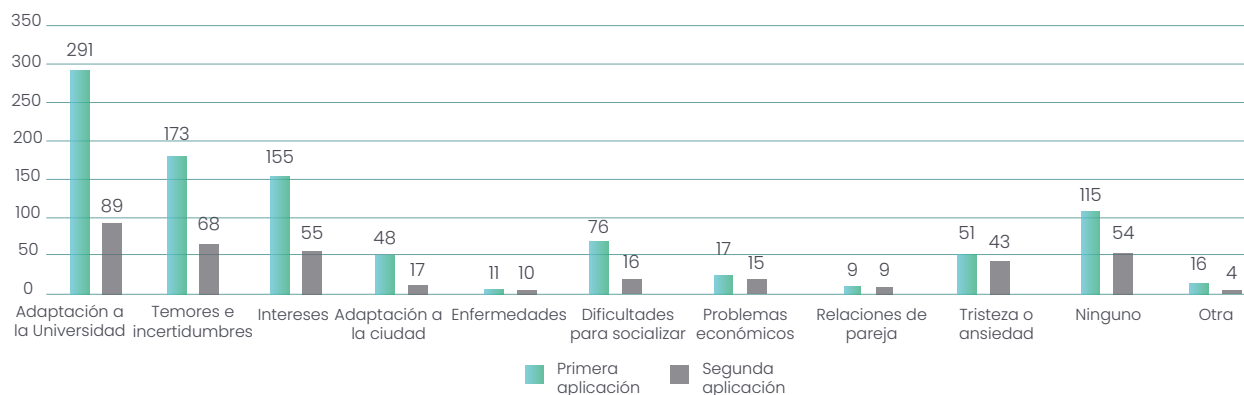


Figura 4. Temas psicosociales.

Algunos comentarios que voluntariamente emiten los participantes de esta instancia en el seguimiento del periodo 2021 I son:

- “La relación con mi mentora es increíble, le agradezco mucho a la universidad por crear este espacio de mentorías que le permite a los estudiantes universitarios recién llegados adaptarse.”
- “Es un muy buen programa por parte de la universidad y ayuda bastante a los nuevos estudiantes a orientarse en sus nuevas actividades y no sentirse que van por cuenta propia.”
- “Este programa me pareció lo más útil del mundo, me sirvió muchísimo y creo que es totalmente necesario para todos los estudiantes que entran a la universidad por primera vez. Mi mentor fue lo más querido, atento y amable del mundo, me gustó mucho contar con él”.
- “Todo super bien, ella fue muy atenta y colaboradora, siempre que le hice una pregunta me respondía súper bien y si no sabía la respuesta siempre buscaba y me respondía todo, nos preguntaba cómo íbamos, ¡todo super bien!”.

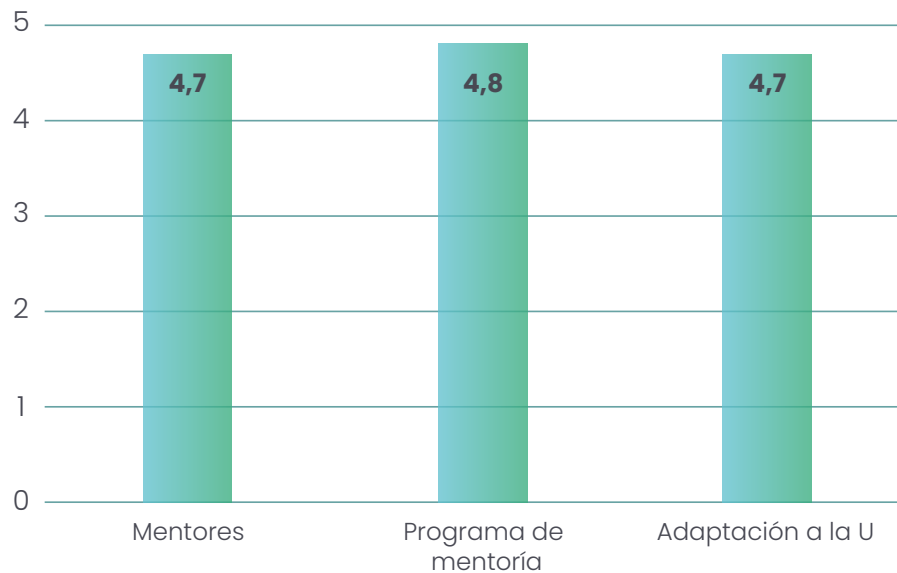


Figura 5. Calificación de aprendices.

Otros resultados bastantes favorables, refieren a la consolidación de un grupo de mentores, del cual el 57% ha permanecido en el Programa por mínimo un semestre y a una valoración de su satisfacción de 4.5 en una escala de 1 a 5.

4. Conclusiones

El Programa ha iniciado su fase de formalización. Luego de su instalación durante el último año, se ha empezado a posicionar y ha comenzado a ser reconocido entre los estudiantes y algunas áreas de la Universidad, se ha venido documentando debidamente en sus procesos y se registra con rigurosidad su efecto en quienes participan de él. Tiene establecido un plan de comunicaciones con el fin de convocar a la participación de voluntarios o interesados, un responsable, el mentor de mentores, y ha avanzado en la formación y orientación de sus mentores y aprendices. Sus factores de posicionamiento y formación se han desarrollado de manera considerable.

En cuanto a su factor de seguimiento, es menester avanzar en protocolos de alertas tempranas, labor planteada para el presente periodo, de tal forma que se vincule aún más a la permanencia de los estudiantes, y en la construcción de análisis costo beneficio, con miras a transitar en la sostenibilidad. En este último factor, se ha comenzado a explorar la pertenencia a posibles redes que le den visibilidad, y lo nutran de elementos que le den solidez y le posicionen aún más en la institución.

Es menester continuar movilizándolo en cuanto a su gestión, referida a ajustar mejor los emparejamientos y grupos entre mentores y aprendices para dar mayor consistencia a la cobertura existente. En la medida que el Programa se apropie y consolide, se podrán plantear estudios de trazabilidad que permitan identificar su impacto cuantitativo en la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes. Por el momento, podemos afirmar que los primeros pasos han sido exitosos en cuanto al efecto cualitativo si nos atenemos a la percepción de sus actores.

Bibliografía

- Casado, M, Lezcano, F., y Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista electrónica Educare*, 19 (2). E- ISSN: 1409-4258 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017010.pdf>
- Camacho Lizárraga, M.I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (4), 86-99. 99. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S. y Elgar, K. (2013). Peer Mentoring: Supporting Successful Transition for First Year Undergraduate Psychology Students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ajpy.12006>
- Manzano Soto, N., Cuadrado, A., García, M. y Otros (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15. Doi: 10.5944/educxx1.15.2.128.
- Quintero Hernández, G. (ed.) (2016) *La mentoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Doi:dx.doi.org/10.12804/tm9789587387674
- Observatorio de Innovación Educativa Tecnológico (2017) *Mentoring*. Edutrends. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-trends-mentoring>
- Vargas, A., M., Leal, D., E., y García, L.,J. (2021) DIADEMMA: A tool to promote peer- mentoring in Colombian higher education. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)* universitat Politecnica de Valencia, Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd21.2021.13076>

EL CURSO DE INDUCCIÓN COMO ESTRATEGIA DE ADAPTACIÓN Y PERMANENCIA EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Laura Serrano Díaz
errano.laura.educacion@cecad-uabjo.mx

Cristian Cruz Ochoa

Saira Karina Ramírez Thomé

José Alberto Avendaño Martínez

México, Universidad Autónoma Benito Juárez De Oaxaca s

Resumen

La pandemia por COVID 19 obligó a replantear las formas de enseñanza a nivel mundial, en algunos contextos el uso de la tecnología se convirtió en una de las principales herramientas para continuar con su impartición; sin embargo, se ha podido identificar que en este proceso de transición de la enseñanza presencial a la virtual, los estudiantes se han enfrentado a diversas dificultades como lo son: el exceso de información en internet, la cantidad de tiempo dedicada a la búsqueda de información, el desconocimiento de criterios para la selección de información confiable, dificultades en el uso de plataformas virtuales de enseñanza, falta de interacción y comunicación con sus compañeros. Con base

a lo anterior y retomando la importancia del curso de inducción para su adaptación en la educación superior y la necesidad de continuar con la enseñanza a través de los medios tecnológicos existentes, la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, contempló dentro de su planeación del curso de inducción la materia “el uso de las TIC”, tomando en consideración las necesidades y exigencias actuales a las que se enfrenta el estudiante; una enseñanza virtual, donde el uso de herramientas y plataformas educativas, serán el medio a través del cual se gestará su proceso de enseñanza – aprendizaje; lo anterior con el propósito de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los retos tecnológicos actuales y contribuir a su permanencia y eficiencia terminal. La presente investigación se origina dentro del enfoque cualitativo, utilizando el método de la investigación acción, de lo cual se establecieron cuatro fases para la formación del primer ciclo metodológico; por lo que respecta a la fase uno, se identificaron las problemáticas presentadas por los estudiantes en dicha transición, en la fase dos, se implementó el plan de acción establecido para la impartición de la materia con base a las necesidades identificadas, así mismo en la fase tres, se establecieron las herramientas para el control y registro de la observación y por último en la fase cuatro, se analizaron y reflexionaron los resultados. Es importante señalar que, dentro de los resultados obtenidos, se pudo corroborar que la enseñanza de estos temas, fueron de gran utilidad para los estudiantes, quienes mejoraron notablemente sus tiempos de búsqueda, favoreciendo la localización de información confiable y satisfaciendo su necesidad de la misma, dichos requerimientos serán indispensables a lo largo de su vida académica, ya que el proceso de búsqueda de información será una constante en su formación y el dominio del mismo, favorecerá su permanencia en la institución. Se identificó el interés que despertó en ellos el trabajo colaborativo, consiguiendo concientizarlos sobre la importancia en su formación y fomentando en ellos el diálogo, la capacidad de escucha, el debate, el respeto y la generación de conocimiento, permitiendo con esto, que el estudiante se convierta en un sujeto activo dentro de su proceso de formación académica y generando en ellos el interés por su uso. Es importante señalar que dicha propuesta favoreció las relaciones interpersonales de los estudiantes y fomentó su sentido de pertenencia a la institución.

Descriptorios o Palabras Clave

Curso de Inducción, Enseñanza Virtual, Trabajo Colaborativo, Herramientas Tecnológicas, Permanencia Escolar.

1. Introducción

El ingreso a la Educación superior (ES) representa un cambio significativo en la vida de los estudiantes, diversos estudios demuestran la importancia de diseñar e implementar por parte de la institución educativa un curso de inducción, en el cual se fundamente 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 ES”(Fuentes & Matamala, 2015, p.3); además, para poder implementar dichas acciones es importante en primer lugar realizar un diagnóstico que permita identificar a la institución las necesidades y problemáticas que pongan en riesgo la permanencia del estudiante en el contexto escolar, estableciendo las directrices para generar un plan de acción que le permita al estudiante continuar con su formación académica. En este sentido, Gallardo y Morales (2011) categorizaron las posibles dificultades que los estudiantes pueden presentar en esta transición, clasificándolas en dificultades de integración académica, las cuales engloban problemáticas relacionadas al rendimiento académico; las dificultades de integración social, como son

los problemas asociados a la creación de redes de apoyo social y de amistad, así como en su sentido de pertenencia en la institución, y por último las derivadas de situaciones de estrés específicas, el cual refiere situaciones o acontecimientos que provoquen estrés en el estudiante e impidan su adaptación al contexto, es importante señalar que no todos los estudiantes pueden presentar esta dificultad.

Es trascendental señalar, que debido a la pandemia por COVID-19, que actualmente se vive a nivel mundial y como parte de las estrategias implementadas por el gobierno mexicano para tratar de mitigar los contagios, la educación presencial se vio obligada a migrar al ámbito virtual, situación que ha impactado severamente en el ámbito educativo y que ha puesto sobre la mesa la necesidad de adaptación y capacitación constante por parte de todos los actores educativos, exigencia que llevó a los docentes y a las autoridades educativas del país a fomentar y brindar capacitación para facilitar su adaptación a esta modalidad, sin embargo, también es prioridad dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias que faciliten su adaptación y aprendizaje en línea y no dar por hecho que al ser nativos digitales hacen uso racional y educativo de estos recursos.

2. Propósito

Recientemente, el contexto educativo ha cambiado y por ende las necesidades de los estudiantes, en ese sentido la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, contempló dentro de la estructura general de su curso de inducción la materia "Uso de las TIC" con el propósito de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los retos tecnológicos actuales y contribuir a su formación académica, de ahí que se tenga presente que el uso de estas herramientas tecnológicas, no deberá verse solo como un recurso de almacenamiento virtual, sino como un espacio interactivo en el que se conjuguen la creatividad, la dialogicidad, y la colaboración misma que generará un conocimiento compartido, además de "ser capaces de definir y crear sus propias herramientas de trabajo, con las cuales han de dotar de sentido y eficacia a este conocimiento en permanente revisión y ampliación" (Echazarreta, Prados, Poch, & Soler, 2009, p.2) siempre con el fin último de lograr la permanencia y eficiencia terminal del estudiante.

Lo anterior se identificó a través de la experiencia de estos dos años de enseñanza virtual obligada, para lo cual fueron analizados los aspectos multifactoriales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes; como son, el desconocimiento de herramientas digitales educativas que refuercen su aprendizaje, el estrés generado por la adaptación a la enseñanza en línea, el exceso de información al que se enfrentan al realizar búsquedas de información en internet y la falta de comunicación e interacción entre pares que fomente su integración social y sentido de pertenencia a la institución; dichas problemáticas se han identificado con mayor incidencia en los estudiantes de nuevo ingreso; situación que se corroboró a través de una encuesta diagnóstica aplicada a los estudiantes de nuevo ingreso en la que indicaron presentar problemas para resolver una necesidad de información que implique su búsqueda en internet, ya que actualmente y debido al cierre de las instituciones el 97% de los estudiantes entrevistados refirió utilizar internet como principal recurso de consulta, indicando que dedican hasta 5 o 6 horas al día de su tiempo en la búsqueda de información, presentando dificultad para discernir la información importante de la superflua, además revelaron desconocer herramientas y plataformas educativas que les permitan reforzar o retroalimentar su aprendizaje, así mismo refieren que durante el tiempo de enseñanza virtual, no han realizado trabajos colaborativos, siendo más frecuentes la entrega de trabajos individuales, y en los casos aislados que refirieron haber realizado trabajos en equipo, estos habían sido segmentados para su realización.

La materia fue estructurada con base a las problemáticas identificadas anteriormente, la cual quedó conformada en tres etapas; en la primera etapa se estableció la revisión del proceso de búsqueda con el propósito de desarrollar en los estudiantes Competencias en el Manejo de Información (CMI), a través de habilidades puntuales como lo son, la búsqueda, el análisis, la evaluación y la síntesis; que le permita al estudiante solucionar problemas de información de manera autónoma, resignificando así, la importancia de ésta en su formación académica y personal. Por lo que respecta a la segunda etapa, se planteó la necesidad de analizar los recursos tecnológicos educativos existentes, como son las plataformas virtuales, a través de las cuales se desarrolla la interacción profesor–estudiante y se propicia en ellas la organización de contenidos y de diferentes actividades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de la revisión y configuración de los recursos educativos digitales que les permita reforzar y retroalimentar su proceso de formación.

Análogamente, en la tercera etapa fue necesario incluir la enseñanza y manejo de herramientas tecnológicas que fomente en los estudiantes el trabajo colaborativo, esto debido a las virtudes que ofrece en su formación, no sólo en el ámbito escolar sino también en el personal, en este sentido el constructivismo “no limita el aprendizaje a lo que ocurre dentro de la mente de cada individuo, sino que reconoce la imprescindible interacción entre quien aprende y su contexto” (Vaillant & Manso, 2019, p.22), al mismo tiempo De Corte (2010), señala al trabajo colaborativo dentro de los requerimientos necesarios para fomentar el aprendizaje dirigido. De forma correspondiente, Johnson & Johnson (1999), definen al trabajo colaborativo como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (p.1).

Dentro de las características que diferencian al trabajo colaborativo del trabajo en equipo, Echazarreta, et al., (2009), señala que debe existir una fuerte relación de interdependencia entre los miembros, en donde la responsabilidad individual para la realización de las acciones por cada integrante será fundamental para alcanzar la meta final y por consiguiente deberán desarrollar habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas para lograrlo.

“El éxito de un proyecto colaborativo depende en buena medida de una adecuada planificación y estructuración previa, que articule tanto los objetivos que se pretenden alcanzar como los contenidos del proyecto y la metodología que se va aplicar en su desarrollo” (Echazarreta, et al., 2009, p.4). Con base en lo anterior se estableció de acuerdo a la planeación de las actividades y los objetivos a lograr, las herramientas para su realización, como se muestra en la figura 1.

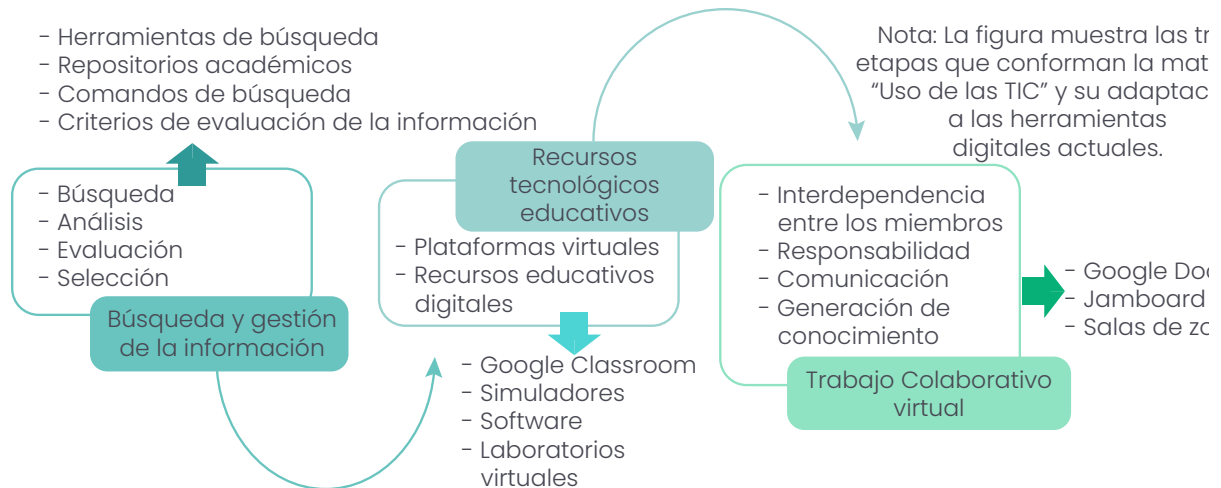


Figura 1. Contenido de la materia "Uso de las TIC" - curso de inducción.
Fuente: Programa de inducción, Facultad de Odontología - UABJO.

3. Metodología

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo, utilizando por su naturaleza el método de la investigación acción, según Latorre (2005), la definió como "...una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p.24). Dentro de los principales beneficios de la investigación acción es la mejora de la práctica, a través de la comprensión crítica y reflexiva de la misma, algunos autores señalan el uso de los espirales de acción para lograrlo, los cuales están constituidos por 4 fases: planificación, acción, observación y reflexión, como se muestra en la figura 2; Kemmis (1989) refiere que no existe un número definido de espirales a plantear, esto dependerá de la situación problemática que se pretenda mejorar.



Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción. Fuente: Latorre (2005).
Nota: La imagen muestra las fases de la primera espiral de los ciclos de los ciclos de la investigación-acción.

Por lo que respecta a la fase 1 de la espiral de ciclos (Planificar), para realizar el diagnóstico de la problemática se aplicó un cuestionario online a 60 estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Cirujano Dentista a través de la herramienta de google forms, los cuales fueron descritos anteriormente.

Para la implementación del plan de acción, correspondiente a la fase 2 (Actuar); esta fue puesta en práctica durante el curso de inducción del ciclo escolar 2021-2022, en la que participaron 60 estudiantes; para lo cual la materia fue estructurada en tres etapas con el fin de lograr los objetivos establecidos en cada una de ellas, los contenidos y las herramientas a utilizar fueron las siguientes:

En la etapa de búsqueda y gestión de la información; se revisaron las herramientas que les permitirán realizar la búsqueda de información en internet, el acceso y configuración de herramientas y filtros de repositorios académicos, así como también el uso de comandos de búsqueda para la delimitación de la información y por último, el análisis de los criterios de evaluación de la información que les permitirán determinar la confiabilidad de la información.

De igual manera, para la etapa 2; Recursos tecnológicos educativos, fue revisada la configuración y manipulación de la plataforma virtual de Google Classroom, la cual será una herramienta mediadora en su proceso de enseñanza-aprendizaje; así como también el uso de simuladores y laboratorios virtuales orientados a su área de conocimiento.

Es importante señalar que en la etapa 3, se contempló trasladar el trabajo colaborativo al entorno virtual; mismo que fue aplicado a través del uso de Google Docs, Jamboard y trabajando en salas de zoom, como se muestra en la figura 3 y 4; esta etapa se caracterizó por la transversalidad con la que fue aplicada, ya que, para la revisión, puesta en práctica y evaluación de las dos etapas anteriores fueron utilizadas dichas herramientas. Situación que le permitió no sólo conocerlas sino trabajar con ellas y concientizarlos sobre los beneficios de estas en su formación.

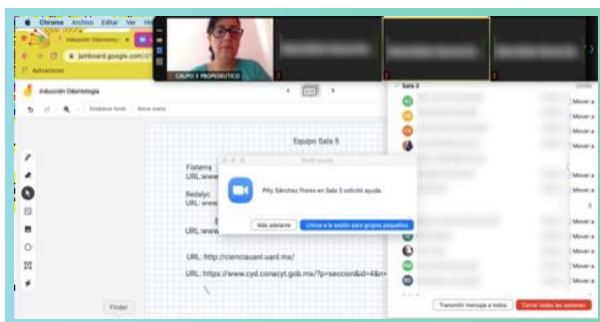


Figura 3. Aplicación de la etapa 1 de la materia "Uso de las TIC".
Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la figura se muestra la puesta en práctica del uso de jamboard y sala de zoom con los estudiantes para la realización de la etapa 1.

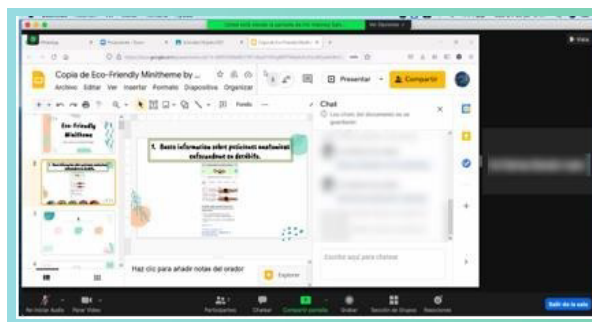


Figura 4. Aplicación de la etapa 2 de la materia "Uso de las TIC".
Fuente: Elaboración propia.

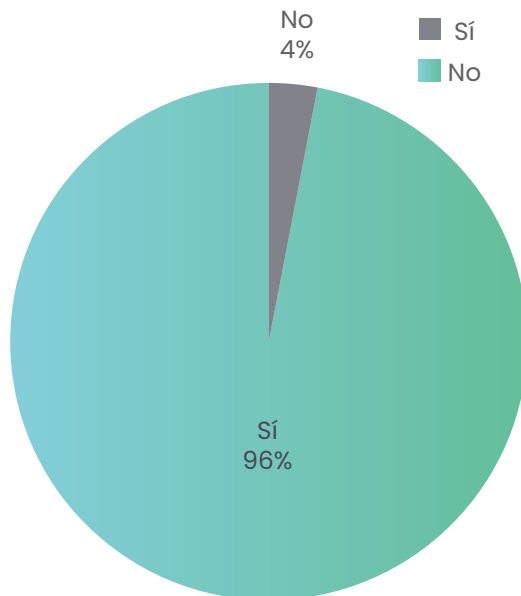
Nota: En la figura se muestra el uso de Google Docs y salas de zoom con los estudiantes para la realización de la etapa 2.

Acerca de la fase 3 del ciclo de acción establecido (observar), el control y registro de la observación se llevó a cabo a través de la observación participante, notas de campo, análisis de documentos, fotografías y cuestionario. Por lo que se refiere a la fase 4 de la espiral del ciclo (la reflexión), se recopiló la información para su posterior análisis a través de la cual se codifica y categoriza, lo que permitió interpretar cada uno de los instrumentos implementados en el plan de acción.

4. Resultados

Para la evaluación de la materia, se empleó como instrumento un cuestionario realizado en google forms, el cual fue estructurado en tres partes, para evaluar lo referente a CMI, plataformas virtuales y trabajo colaborativo, aplicada a un total de 51 estudiantes de nuevo ingreso, en cuanto a género 41 son mujeres y 10 hombres.

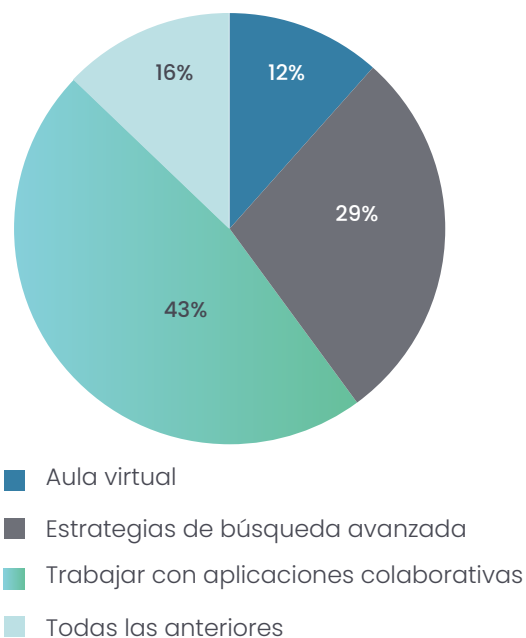
Por lo que respecta a la aplicación en su formación académica de los temas revisados en la materia el 96% de los estudiantes consideraron que le será de utilidad y el 4% restante no lo consideró así; como se muestra en la Figura 5.



Los estudiantes refirieron considerarlo útil debido a que en todas las materias necesitan buscar información y que a través de la aplicación de estos métodos de búsqueda pueden investigar diferentes tipos de información.

Figura 5. Aplicación de los temas en su formación académica.
Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, al indagar sobre cuáles fueron las herramientas o aplicaciones que a su consideración facilitarían y reforzarán su proceso de enseñanza, los estudiantes señalaron lo siguiente:



El 12% señaló la importancia de tener conocimientos sobre el aula virtual, el 29% conocer estrategias de búsqueda avanzada, el 43% trabajar con aplicaciones colaborativas y el 16% conocer todas las anteriores. Como se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Herramientas y su importancia.
Fuente: Elaboración propia.

A la vez se cuestionó si consideraban al trabajo colaborativo, como un buen método para desarrollar competencias sociales como lo son: diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto y generación de conocimiento, de lo cual se tiene que:

El 51% señaló estar totalmente de acuerdo, mientras que el 49% restante indicó estar de acuerdo. Como se muestra en la figura 7.

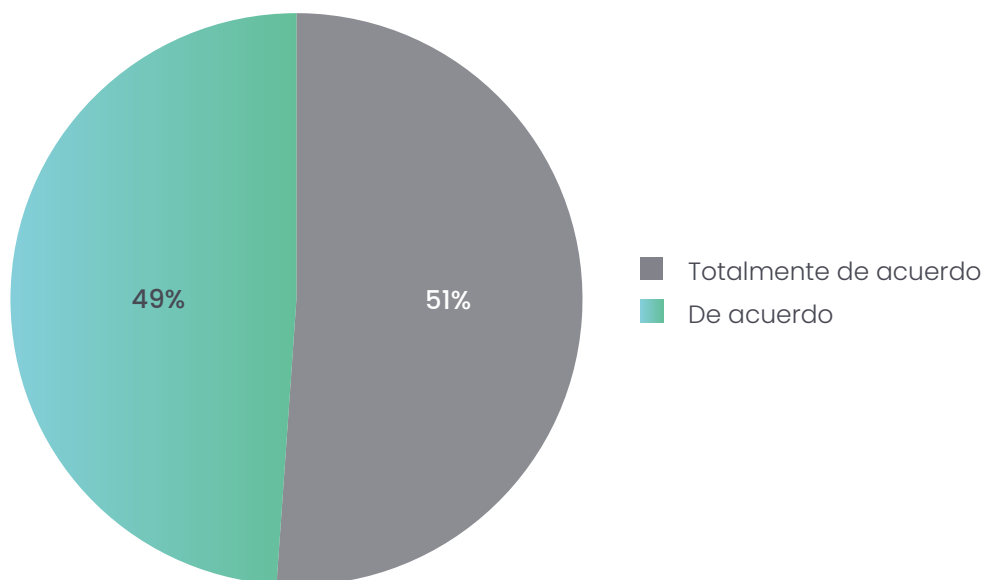


Figura 7. Trabajo colaborativo y las competencias desarrolladas.
Fuente: Elaboración propia.

A su vez, al cuestionar al estudiante, si al trabajar en colaborativo le permitía sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje, se obtuvo lo siguiente:

El 30% señaló estar totalmente de acuerdo, el 64% indicó estar de acuerdo, El 4% refirió no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 2% restante señaló estar en desacuerdo. Como se muestra en la figura 8.

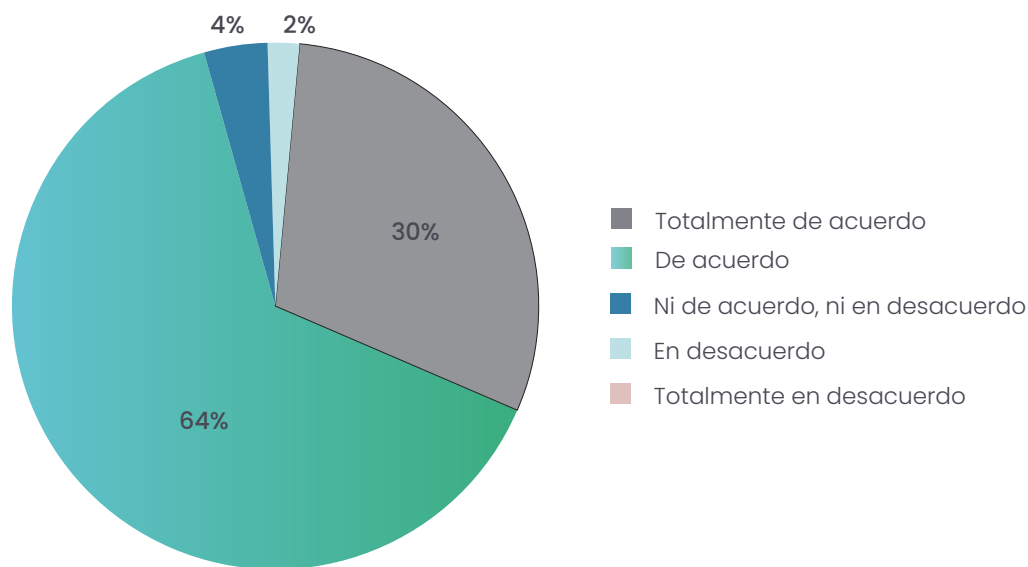


Figura 8. Trabajo colaborativo y el proceso de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

De lo anterior se puede concluir, resaltando la importancia que tiene el curso de inducción en la formación de los estudiantes, ya que, a través de este, se les dota de las herramientas necesarias que le permitan adaptarse a la ES y enfrentar las situaciones que se le presenten y que puedan poner en riesgo su permanencia y eficiencia terminal. La propuesta fundamenta su importancia en brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que le permitan mejorar su desempeño académico a través de estrategias que consoliden la generación de conocimiento constante que demanda su formación, al mismo tiempo de incidir en su adaptación e integración social a la institución en tiempos de pandemia. En ese sentido y ante las situaciones actuales que el mundo atraviesa, la institución debe acompañar a sus estudiantes en la transición de la enseñanza presencial a la virtual, brindándoles capacitación que les permita adaptarse a dichas herramientas tecnológicas y a sus constantes cambios, como también al cúmulo de información inmersas en ellas; superando con esto, los retos tecnológicos actuales y contribuir a través de ellos a su formación y permanencia académica.

Es importante señalar que a través de la implementación se pudo corroborar que la enseñanza de estos temas, fueron de gran utilidad para los estudiantes, pudiendo mejorar significativamente sus tiempos de búsqueda, favoreciendo la localización de información confiable y satisfaciendo sus necesidades de búsqueda y el procesamiento de la misma. A su vez, se pudo identificar el interés que despertó en ellos trabajar en colaborativo, logrando concientizarlos sobre la importancia de éste en su formación y fomentando en ellos el diálogo, la capacidad de escucha, el debate, el respeto y la generación de

conocimiento, permitiendo con esto que el estudiante se convierta en un sujeto activo dentro de su proceso de formación académica y generando en ellos el interés por su uso, promoviendo así un aprendizaje situado. Por todo lo anterior se considera importante compartir la experiencia de esta propuesta integral, ya que puede ser utilizada para abatir los problemas antes señalados y que quizá en diversas instituciones también se han presentado.

Bibliografía

- Castillo, R. F., & Yáñez, A. M. (2015). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. Congresos CLABES.
- Latorre, A. (2005). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En *The nature of learning. Using research to inspire practice*, 35 - 67. París: University of Leuven.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., & Soler, J. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 11.
- Gallardo, G., & Morales, Y. (2011). Una universidad para el aprendizaje de todos: orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años. Chile: Observatorio de la Juventud Universitaria
- Vaillant, D., & Manso, J. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. *Aprendizaje Colaborativo*. Chile: SUMMA.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS GRUPALES Y DE APOYO PERSONALIZADO: UNA CONTRIBUCIÓN A LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier Farías
jnfarias@uc.cl

Catalina Moya

Nicole Suid

Beatriz Santelices

Dirección de Inclusión
Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

El presente artículo aborda los resultados y la estrategia de evaluación de las tutorías académicas como una manera de potenciar, asegurar la calidad y levantar datos de una acción que se genera en educación superior para propiciar el mejor desempeño académico y disminuir la deserción estudiantil. Asimismo, se busca compartir y analizar las dimensiones que se han considerado fundamentales para un modelo de tutoría académica, en donde se promueven habilidades transversales, más allá del aprendizaje centrado en contenido y la posibilidad del aprendizaje entre pares. En efecto, el objetivo de este artículo es presentar la sistematización de resultados de la evaluación de las tutorías académicas, la metodología empleada y el análisis de la potencialidad del ejercicio de evaluación para dar sustento empírico a una estrategia que busque promover la equidad y reducir el abandono. Las líneas teóricas utilizadas en el artículo rescatan la relevancia de la autorregulación y autonomía del aprendizaje en educación superior para el desarrollo y promoción del mismo, la correlación entre autoeficacia y rendimiento académico y la reflexión sobre los desafíos de la inserción académica e inclusión en educación superior de estudiantes provenientes de contextos escolares desfavorecidos, más aún cuando se trata del ingreso a instituciones con una tradición de matrícula altamente selectiva y currículum altamente exigentes. En términos metodológicos, la evaluación de resultados de las tutorías académicas consideró como unidades de análisis a los estudiantes y tutores académicos participantes de las tutorías de apoyo personalizado y grupales realizadas durante el primer semestre del 2021. El muestreo realizado fue de carácter censal, convocando a todas las personas que tuvieran un rol de estudiantes o de tutores académicos a contestar un cuestionario en línea en dos momentos del semestre, en las primeras semanas de iniciadas las tutorías (pre-test) y en las últimas semanas de finalización de estas (post-test). Dentro de los principales resultados obtenidos, destacan como elementos positivos la alta adherencia que tienen estudiantes y tutores con las tutorías académicas, así como el hecho de que los estudiantes declaran percibir el espacio de las tutorías como un lugar protegido y de confianza, en el cual los tutores académicos transmiten seguridad en torno a sus capacidades de aprendizaje. Por su parte, los aspectos vinculados al aprendizaje autónomo y a la autoeficacia y autoconcepto académico de estudiantes, se constituyen como espacios de mejora dentro de las tutorías académicas. Finalmente, como conclusión, este artículo ha permitido observar desde distintos ángulos el desarrollo e implementación del modelo de tutorías académicas, lo que ha contribuido a dilucidar y establecer los fundamentos teóricos, educativos y pedagógicos que sustentan el modelo de acompañamiento académico de la Dirección de Inclusión, en pos de promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, fortaleciendo la permanencia en sus programas.

Descriptorios o Palabras Clave

Apoyos Académicos, Evaluación de Resultados, Modelo de Acompañamiento Académico, Permanencia Estudiantil.

1. Introducción¹

La Dirección de Inclusión de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) busca ampliar oportunidades de acceso y aprendizaje de estudiantes que ingresan a la casa de estudios por vías de equidad. Para ello, considera fundamental disminuir barreras que permitan la participación plena y equitativa de estos estudiantes. En ese contexto, el área de Graduación Efectiva, compuesto por los equipos académico y de acompañamiento socio afectivo, destina su labor a promover que los

¹ Esta investigación utiliza de manera inclusiva términos como “el tutor”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otros conceptos equivalentes) para referirse a todas las personas sin distinción de género. Se toma esta opción exclusivamente para optimizar espacio y saturaciones gráficas que dificulten la comprensión del texto.

estudiantes logren graduarse en la UC, participando de la vida universitaria y del proceso académico en condiciones de equidad. Esta labor se realiza con foco en el primer y segundo año de formación universitaria, debido a que la deserción suele concentrarse en los primeros semestres de estudio.

En específico, las líneas de trabajo de Graduación Efectiva son, por un lado, el acompañamiento y la vinculación con la institución, y por otro, el andamiaje y las estrategias académicas. Para esto último, diseña y gestiona diversos apoyos académicos enfocados en los cursos de primeros años de carrera que permiten a los estudiantes promover sus aprendizajes y desarrollar habilidades, fortaleciendo la permanencia en sus programas. En este marco se generan las tutorías académicas, que constituyen el objeto de estudio del presente trabajo.

Las tutorías académicas son instancias de participación voluntaria, aunque sostenida a lo largo de todo el semestre, en las que se trabajan contenidos previos, típicamente asociados al contexto escolar, denominados “de nivelación”, y también materias complejas de un curso de cátedra que esté tomando un estudiante, a través de metodologías de tipo taller, explicativo y de resolución de dudas. Son ejecutadas por estudiantes de cursos superiores en un rol de tutores académicos, quienes son seleccionados por el área de Graduación Efectiva.

Año a año se realizan dos modalidades de tutorías académicas, las grupales y las de apoyo personalizado (TAP). Las tutorías grupales son abiertas a todos los estudiantes acompañados por la Dirección de Inclusión, principalmente quienes ingresan por vías de equidad o pasan por un proceso de alerta académica debido a resultados descendidos en indicadores tales como tasa de aprobación de cursos o promedio de notas, entre otros. En ellas se abordan contenidos de cursos de cátedra que generan mayor dificultad, con una metodología de trabajo grupal de 5 participantes en promedio. Por su parte, las TAP son una estrategia focalizada, dirigida a estudiantes de vías de equidad que han presentado dificultades, bajos resultados de manera sostenida e indicadores de posible deserción. Estas se realizan de manera individual y se ejecutan desde un enfoque socio afectivo y académico de manera conjunta entre un tutor académico y un tutor profesional del área socio afectiva de la Dirección de Inclusión. En este caso, se abordan elementos transversales que pueden estar afectando la participación y rendimiento académico de los estudiantes, y se dispone del apoyo académico necesario para la comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades.

Debido a la amplia y numerosa oferta de tutorías académicas gestionadas anualmente, y al elevado número de participantes que acuden y se mantienen voluntariamente, surge el interés de conocer y evaluar los resultados de estos apoyos en todas sus dimensiones. Para eso, durante el año 2020 las áreas de Monitoreo y Estudios y el equipo académico del área de Graduación Efectiva trabajaron en conjunto para diseñar y pilotear un plan de evaluación de resultados de las tutorías académicas de la Dirección de Inclusión. El plan de evaluación de resultados diseñado tuvo por objetivo evaluar el efecto que tienen las tutorías académicas en cuatro niveles. Primero, sobre sus estudiantes: en aspectos actitudinales-normativos², de autoeficacia, autoconcepto y autonomía en el aprendizaje. Segundo, en relación con los tutores académicos en habilidades académico-pedagógicas y relacionales con los estudiantes. Tercero, sobre las tutorías: en aspectos metodológicos y de uso de recursos educativos; y, por último, en relación con el equipo académico: en aspectos de calendarización, reglamentos y canales de comunicación.

En el marco de presente artículo, se consideró relevante presentar los resultados y la estrategia de

² Con la categoría actitudinal-normativa se hace alusión a las actitudes y disposiciones de estudiantes y tutores, exigidas para la participación en el espacio de la tutoría de ambos actores, según lo consignado en los documentos Reglamento del Estudiante y Reglamento del Tutor, respectivamente. En esta línea, se consideran como subdimensiones de esta categoría ámbitos tales como la asistencia, la participación y el respeto.

evaluación de las tutorías académicas como una manera de potenciar, asegurar la calidad y levantar datos de una acción que se genera en educación superior para propiciar el mejor desempeño académico y disminuir la deserción. Asimismo, se busca compartir y analizar las dimensiones que la UC ha considerado fundamentales para un modelo de tutoría académica, en donde se promueven habilidades transversales, más allá del aprendizaje centrado en el contenido y en la posibilidad del aprendizaje entre pares.

La necesidad de medir los impactos de las acciones de apoyo es fundamental para la mejora en la educación superior, por lo que presentar metodologías de evaluación en la que participen los diferentes actores puede ser una contribución para la generación de estrategias efectivas de permanencia.

1.1. Objetivo

El objetivo de este artículo es presentar la sistematización de resultados de la evaluación de las tutorías académicas, la metodología empleada y el análisis de la potencialidad del ejercicio de evaluación para dar sustento empírico a una estrategia que busque promover la equidad y reducir el abandono.

2. Metodología

En términos metodológicos, la evaluación de resultados de las tutorías académicas consideró como unidades de análisis a los estudiantes y tutores académicos participantes de las tutorías de apoyo personalizado y grupales realizadas durante el primer semestre del 2021. El muestreo realizado fue de carácter censal, convocando a todas las personas que tuvieran un rol de estudiantes o de tutores académicos a contestar un cuestionario en línea en dos momentos del semestre, en las primeras semanas de iniciadas las tutorías (pre-test) y en las últimas semanas de finalización de estas (post-test). Las encuestas aplicadas revelaron la autopercepción que tienen estudiantes y tutores académicos en aspectos que están relacionados con la permanencia estudiantil en la educación superior y que son abordados en las tutorías académicas de la Dirección de Inclusión. El detalle de estos aspectos se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la evaluación de resultados de las tutorías académicas.

Actor	Dimensión	Subdimensión	Relación con la permanencia estudiantil
Estudiantes	Actitudinal - normativa	Asistencia	Como indicador de compromiso académico, es una muestra de la voluntad del estudiante para esforzarse y persistir mientras realiza la actividad académica, lo que predice la intención de permanencia de los estudiantes (Ángulo, Cobo Rendón, Pérez Villalobos y Mujica, 2020)
		Participación	Como indicador de compromiso académico, es una muestra del deseo de involucramiento en la actividad académica y de experimentar sensación de entusiasmo, orgullo e inspiración relaciones con los estudios, lo que predice la intención de permanencia de los estudiantes (Ángulo, Cobo Rendón, Pérez Villalobos y Mujica, 2020)
		Respeto	
	Autoeficacia académica		Es considerado un factor psicosocial (FPS) asociado al abandono (Reyes y Meneses, 2020)
	Autoconcepto académica		Es considerado un factor psicosocial (FPS) asociado al abandono (Reyes y Meneses, 2020)

Estudiantes	Autonomía en el aprendizaje	Brechas académicas personales	Es considerada una variable cognitivaemocional que disminuye la intención de abandono (Díaz - Mujica, García, López, Maluenda, Hernández y Pérez - Villalobos, 2028)
Tutores	Habilidades académicas - pedagógicas	Dominio del contenido	Es un sub-factor del modelo organizacional utilizado para analizar la deserción (Díaz y Tejedor de León, 2018). Es clave para la integración académica y social de los estudiantes, lo que contribuye a su adaptación y permanencia en la vida universitaria (Urbina y Ovalles, 2016)
		Eficacia de la diáctica	
	Habilidades relacionales con estudiantes	Clima de respeto	Es una variable del factor institucional del proyecto ALFA - GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) (Munizaga Mellado, Cifuentes Orellana y Beltrán Gabrie, s.f) Es clave para la permanencia estudiantil ya que aporta del desarrollo de habilidades y actitudes académicas, construcción personal y profesional (García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012; Narro y Arredondo, 2013; Solaguren - Beascoa y Moreno, 2019)
		Normas de convivencia	
		Promoción de participación	
Disponibilidad para la adaptación			
Promoción del aprendizaje			
Tutorías	Metodología	Diagnóstico y retroalimentación	No aplica
Actor	Dimensión	Subdimensión	Relación con la permanencia estudiantil
	Recursos		No aplica
Equipo académico	Calendarización	Conocimiento de fechas claves	No aplica
	Reglamentos	Respeto y cumplimiento de reglas y condiciones estipuladas	No aplica
	Canales de comunicación	Disponibilidad	No aplica
		Efectividad	No aplica
General	Evaluación general de la experiencia		No aplica

Fuente: Elaboración propia.

La muestra efectiva de respondientes del pre-test estuvo conformada por 29 estudiantes-tutoría³ y 21 tutores-tutoría, es decir, 19% y 54% de la muestra esperada para este cometido (150 estudiantes-tutoría y 39 tutores-tutoría), mientras que la muestra efectiva del post-test estuvo conformada por 64 estudiantes-tutoría y 29 tutores-tutoría, es decir, 26% y 54% de la muestra esperada para este cometido (242 estudiantes-tutoría y 54 tutores-tutoría).

El plan de análisis radicó en la elaboración de estadísticos descriptivos de medias y proporciones, a partir de las preguntas relevadas en los cuestionarios. Finalmente, para dar cuenta de las principales conclusiones, aprendizajes, usos y consecuencias de la evaluación de resultados de las tutorías académicas, se realizó una reunión de trabajo entre las áreas de Monitoreo y Estudios y el equipo académico del área de Graduación Efectiva.

³ Se habla de estudiante-tutoría o tutor-tutoría, ya que cada encuesta debía ser respondida considerando solo una tutoría en la que se participa como estudiante o tutor académico.

3. Resultados

3.1. Resultados Descriptivos

La evaluación de resultados muestra que, en términos generales, no existen diferencias sustanciales entre los estudiantes y los tutores académicos de las tutorías grupales y las TAP. De hecho, en todas las dimensiones y subdimensiones relevadas en este estudio coinciden las acciones más y menos frecuentemente realizadas, así como las afirmaciones que tienen mayor y menor proporción de acuerdo.

En lo que respecta a la dimensión actitudinal-normativa, llama la atención, en primer lugar, que la asistencia a las tutorías muestra una alta adherencia. De hecho, prácticamente todos los respondientes dicen que asisten muchas veces o siempre a las tutorías.

En términos de participación, la buena disposición en la tutoría es lo que los estudiantes más reconocen hacer, mientras que el llegar preparados para la próxima sesión es lo que menos realizan. Esto último se acentúa para las TAP, tal como se puede apreciar en la figura 1.

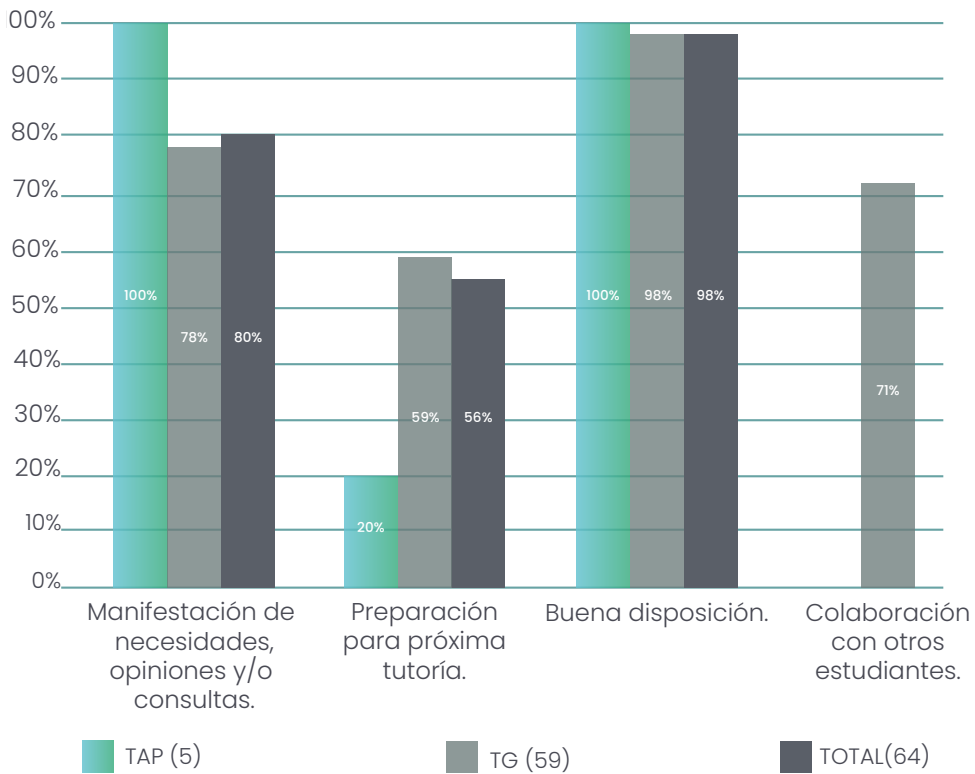


Figura 1. Auto declaración del grado de participación de estudiantes en las tutorías, según tipo de tutoría.

El respeto es un aspecto altamente valorado, ya que todos declaran escuchar atentamente a sus tutores y a las preguntas y aportes de sus compañeros, así como se sienten igualmente escuchados cuando preguntan o aportan en la tutoría. Asimismo, los tutores destacan este aspecto de los estudiantes, lo que da cuenta de un buen clima de aula.

En lo que respecta a la dimensión autonomía en el aprendizaje, cabe destacar que la mayor proporción está de acuerdo en la identificación de los contenidos de menor comprensión, mientras que la menor proporción de acuerdo se da con respecto a la iniciativa de resolver las consultas de manera autónoma, tal como se puede apreciar en la figura 2.

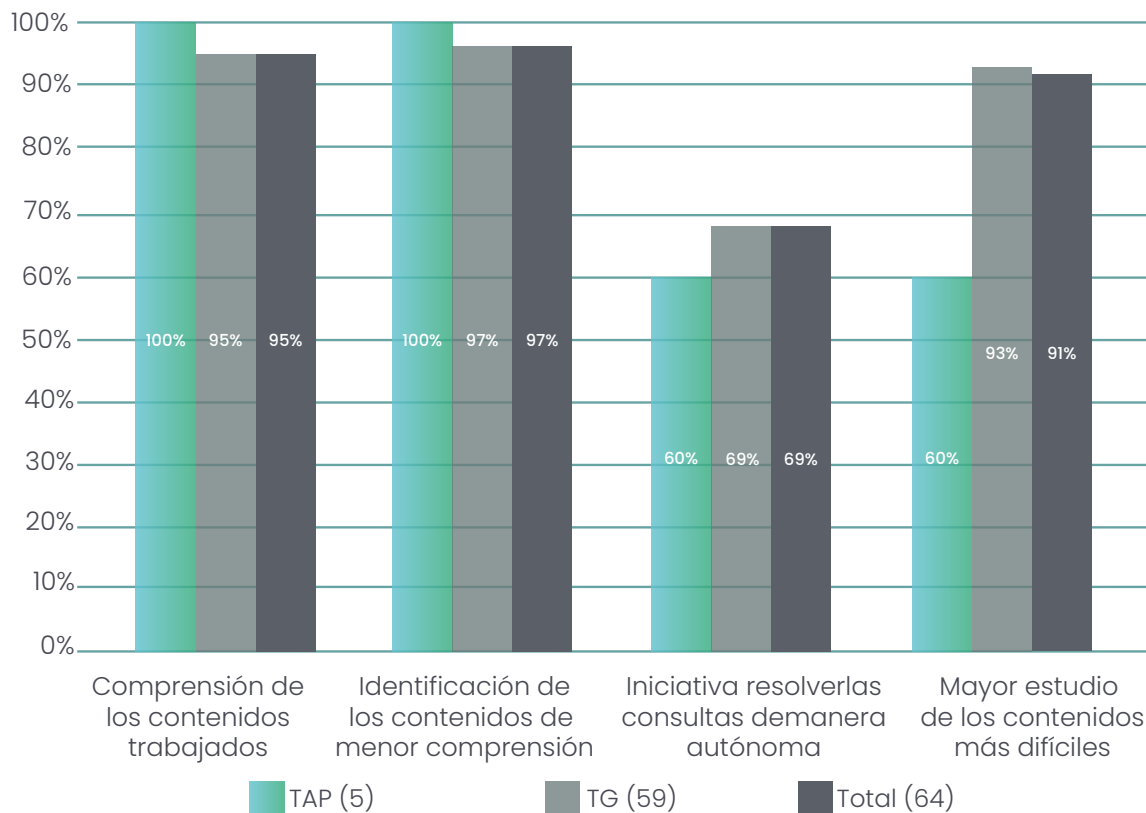


Figura 2. Autodeclaración del grado de autonomía en el aprendizaje de estudiantes en tutorías, según tipo de tutoría.

En la dimensión de autoeficacia académica, seis de los doce aspectos evaluados son realizados muy frecuentemente por los estudiantes de las TAP, mientras que los cuatro menos realizados parecen estar asociados al "sacar la voz" en clases.

Por otro lado, la dimensión de autoconcepto académico muestra que la mayor proporción de acuerdo se da en lo referente a acciones específicas realizadas por los estudiantes de las TAP, mientras que la menor proporción de acuerdo se presenta en las percepciones y autopercepciones de ser buenos estudiantes, tal como se puede apreciar en la fig. 3.

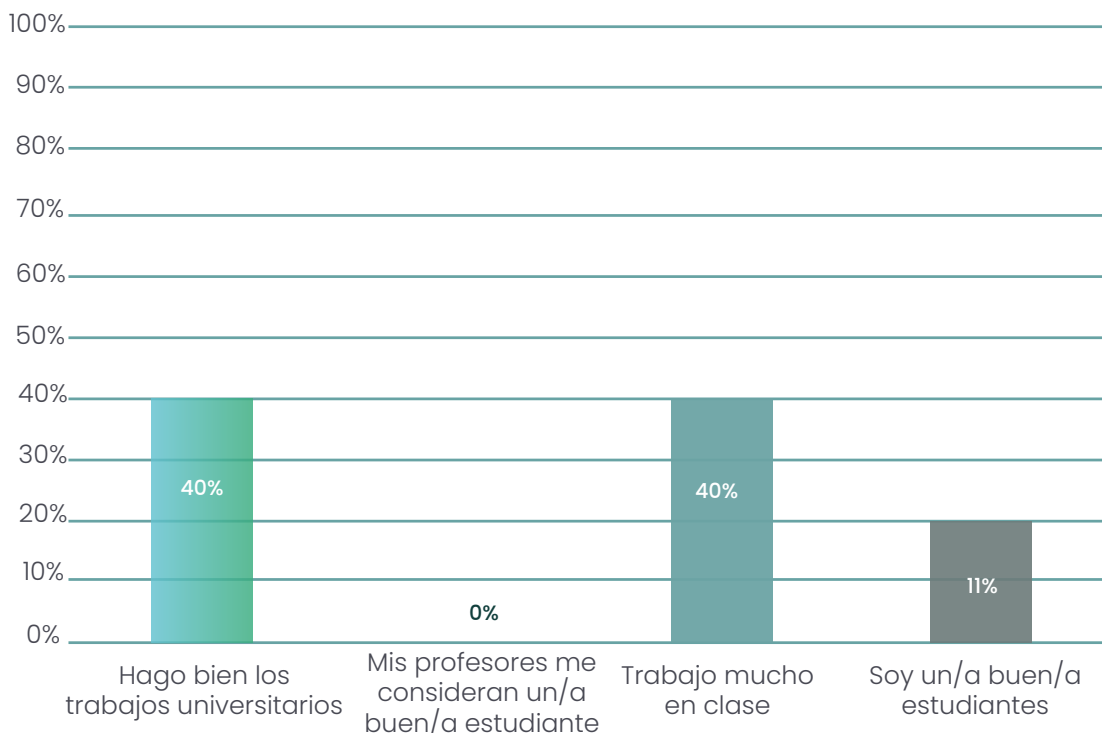


Figura 3. Autodeclaración del grado de autoconcepto académico de estudiantes de TAP en los cursos acompañados.

Siguiendo con la percepción que tienen los estudiantes de sus tutores académicos, la subdimensión de dominio del contenido muestra que los tutores están bien preparados a ojos de sus estudiantes, tanto en el manejo de los contenidos enseñados como en la exposición comprensiva de los mismos. De todos modos, hay espacios de mejora en relación con vincular dichos contenidos con situaciones de la vida cotidiana y/o profesional.

Por su parte, los estudiantes evalúan de manera favorable prácticamente todas las habilidades relacionales que tienen los tutores académicos con ellos. En el espacio de la tutoría se establece un clima de respeto, se motiva la participación y se estimula el hacer preguntas, se manifiesta interés y confianza en las capacidades de aprendizaje y se está permanentemente disponible para la atención. Estos resultados se pueden entender dentro del modelo de acompañamiento (académico y socio afectivo) que se implementa desde la Dirección de Inclusión, en donde el punto de inicio de toda acción desarrollada (por tutores pares o profesionales) se basa en constituir un espacio seguro y de confianza para los estudiantes.

Respecto a la dimensión de metodología de las tutorías académicas, los estudiantes parecen reconocer y valorar mucho más las instancias de retroalimentación que las de diagnóstico, tal como se puede apreciar en la figura 4.

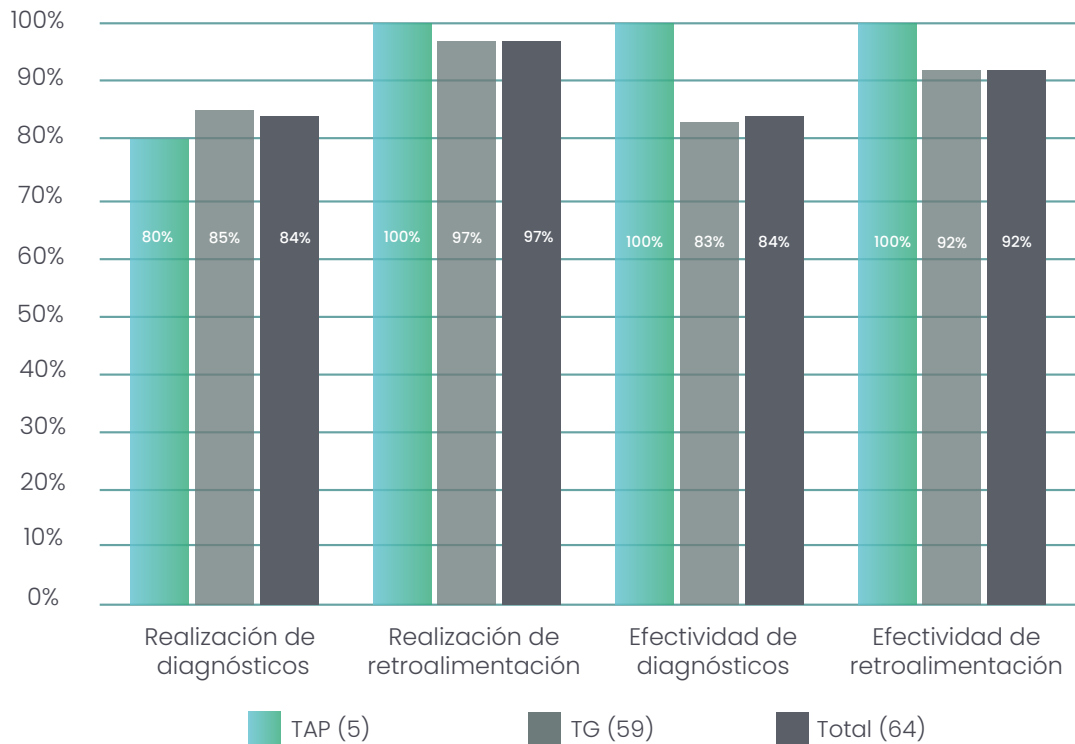


Figura 4. Declaración de estudiantes respecto a la realización y efectividad de instancias de diagnóstico y retroalimentación en las tutorías, según tipo de tutoría.

La dimensión de recursos, por su lado, muestra que los niveles de utilización, disponibilidad y utilidad de los recursos educativos utilizados en las tutorías son altos, a juicio de los estudiantes.

En términos de calendarización, los aspectos más críticos parecen estar en tener claridad de las fechas de inicio y cierre de inscripción a las tutorías. De pronto, un buen sistema de avisaje y de recordatorios por parte del equipo académico, podría ayudar a mejorar estos valores en los estudiantes.

Por su parte, la dimensión de reglamentos muestra que los estudiantes de TAPs parecen tener un mayor cumplimiento relativo que los estudiantes de tutorías grupales. Podría estar influyendo la relación más personal que tienen con el espacio de la tutoría, lo que también se refleja en las excelentes valoraciones que hacen de la comunicación con el equipo académico.

Finalmente, la evaluación general de la experiencia de la tutoría académica es alta a juicio de los estudiantes, para ambos tipos de tutorías académicas.

Los resultados de las dimensiones y subdimensiones levantadas por los tutores académicos tampoco muestran grandes diferencias entre las TAPs y las tutorías grupales. De hecho, en ambas tutorías coinciden los aspectos que tienen mayor y menor puntaje promedio de desarrollo, así como las afirmaciones que tienen mayor y menor proporción de acuerdo.

En lo que respecta a la subdimensión de dominio del contenido, cabe destacar que la habilidad más desarrollada por los tutores académicos es el manejo de los contenidos enseñados en la tutoría, mientras que lo menos desarrollado ha sido la vinculación de los contenidos de la tutoría con ejemplos de la vida

cotidiana y/o profesional. Este último aspecto se acentúa para los tutores académicos de las TAP, ya que tienen menor puntaje promedio que sus pares de las tutorías grupales, tal como se puede apreciar en la figura 5.

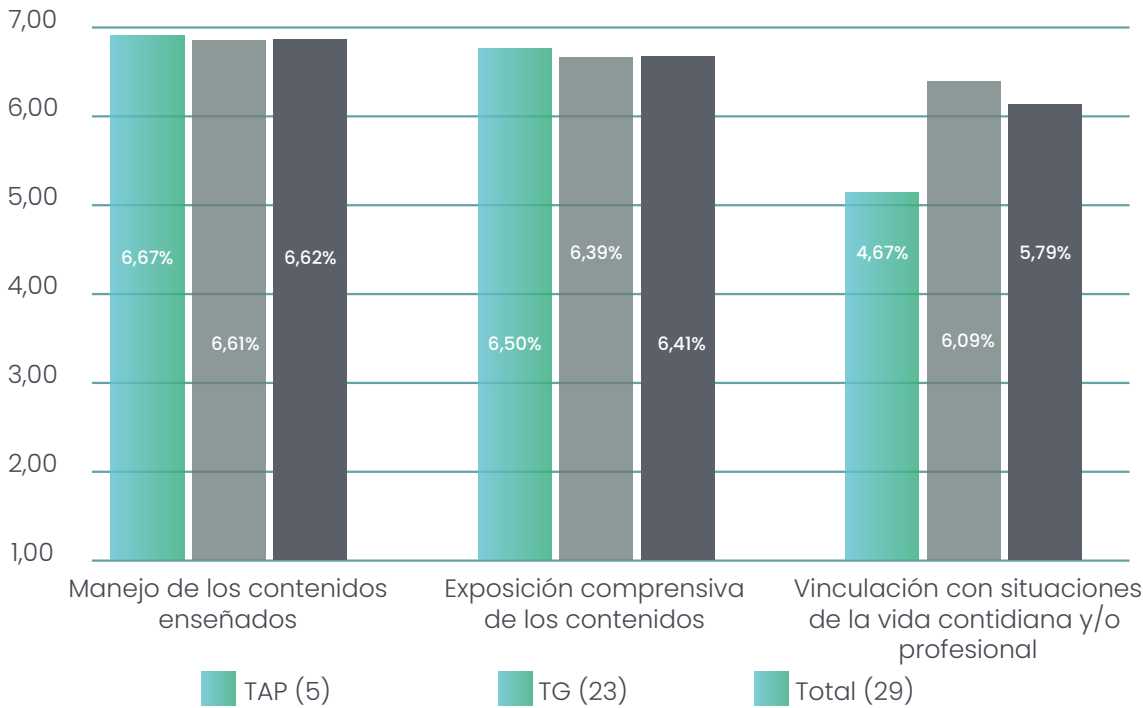


Figura 5. Autodeclaración de tutores respecto al grado de dominio de los contenidos trabajados en la tutoría, según tipo de tutoría.

La subdimensión de eficacia de la didáctica, por su parte, muestra resultados bastante alentadores, lo que habla de la adecuación a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes de las tutorías académicas. En efecto, el desempeño de los tutores académicos se caracteriza por organizar los contenidos, secuenciar las actividades y utilizar estrategias de enseñanza adecuadas y efectivas para los estudiantes.

En lo que respecta a la dimensión de habilidades relacionales con estudiantes, llama la atención, en primer lugar, que el establecimiento de un clima de respeto no parece ser un aspecto crítico en palabras de los tutores académicos. De hecho, los respondientes puntúan este aspecto en un 6,9 promedio.

En términos de las normas de convivencia, cabe destacar que la habilidad más desarrollada por los tutores académicos es el respeto a las normas de convivencia de la tutoría, mientras que lo menos desarrollado ha sido el establecimiento de estas normas entre todos los participantes de la tutoría. De todos modos, la diferencia entre ambos aspectos no excede las 2 décimas en promedio.

Por su parte, en la subdimensión de promoción de la participación, estimular que los estudiantes pregunten y comenten en la tutoría es lo que los tutores académicos más reconocen desarrollar (las puntuaciones promedio de los tutores académicos de las TAP en este aspecto son levemente superiores), mientras que estimular que los estudiantes colaboren entre sí es lo que menos han logrado desarrollar, tal como se puede apreciar en la figura 6.

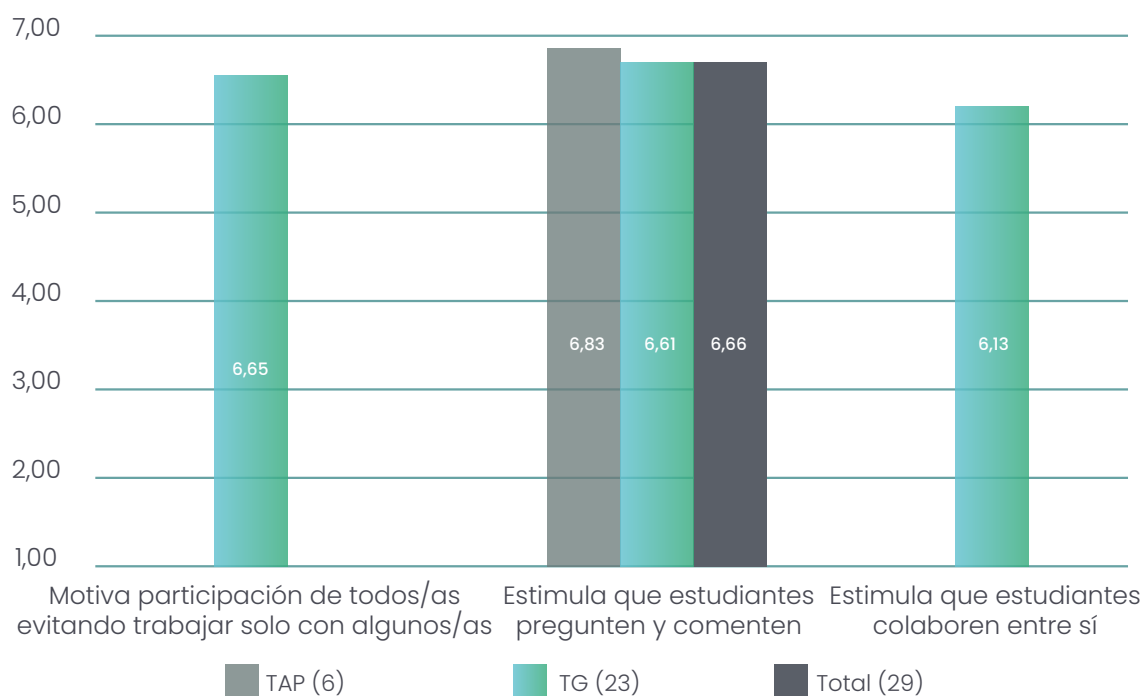


Figura 6. Autodeclaración de tutores respecto al grado en que promueven la participación de los estudiantes en la tutoría, según tipo de tutoría.

La disponibilidad para la atención tampoco parece ser un aspecto problemático para los tutores académicos, ya que todos han logrado desarrollar esta habilidad en un valor promedio superior a 6,93. Por su parte, la subdimensión de promoción del aprendizaje muestra que la habilidad más desarrollada por los tutores es confiar en que los estudiantes son capaces de aprender, mientras que lo menos desarrollado ha sido promover que los estudiantes aprendan de manera autónoma, tal como se puede apreciar en la fig. 7. Es posible que estos resultados sean explicados por el grado de agencia que involucran las habilidades planteadas, siendo mucho más simple responder por las acciones que sólo dependen de uno que asegurar resultados sobre un actor distinto como lo son, en este caso, los estudiantes acompañados.

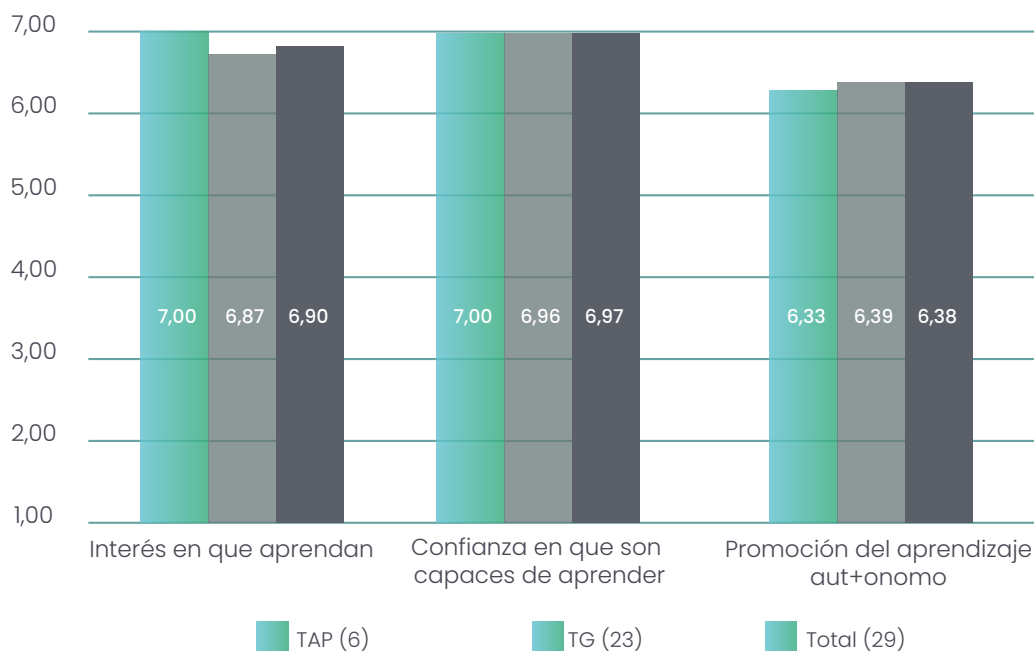


Figura 7. Autodeclaración de tutores respecto al grado en que promueven el aprendizaje de los estudiantes, según tipo de tutoría

Siguiendo con la percepción que tienen los tutores académicos de sus estudiantes, cabe mencionar que la asistencia de los estudiantes a las tutorías es alta, a su juicio, lo que se condice con la percepción de los estudiantes.

En la subdimensión de participación también convergen las percepciones de estudiantes y tutores de que lo más logrado es la buena disposición en la tutoría, mientras que lo que más requiere ser trabajado es que los estudiantes lleguen preparados para la próxima tutoría.

Finalmente, en la subdimensión de autonomía en el aprendizaje vuelven a converger tutores y estudiantes en que hay que trabajar más la iniciativa de resolver las consultas de manera autónoma.

En la dimensión de metodología también aparece más presente la retroalimentación que el diagnóstico, como espacios de enseñanza-aprendizaje buscados en el espacio de la tutoría académica.

Por su parte, la utilización, disponibilidad y utilidad de los recursos educativos empleados en la tutoría académica son atributos muy bien evaluados por los tutores académicos.

En términos de calendarización, los tutores académicos parecen no tener tanta claridad de cuándo deberían cerrar las tutorías. Es posible que en este resultado estén influyendo expectativas asociadas al curso que acompaña la tutoría, lo que podría estar extendiendo el plazo originalmente establecido para terminar con la tutoría este semestre.

Por otro lado, el escenario de los reglamentos parece estar mostrando que los tutores de apoyo personalizado cumplen más reglas que sus pares de las tutorías grupales. Habría que investigar por qué se podría estar dando esta situación.

Finalmente, cabe destacar los buenos números que muestra la disponibilidad y resoluntividad del equipo académico, así como la evaluación general de la experiencia de la tutoría académica, a juicio de los tutores.

3.2. Principales reflexiones y aprendizajes

Un aspecto por destacar en este análisis es la adherencia presentada de estos soportes. Previo a esta evaluación, a nivel de percepción del equipo de gestión de tutorías, prevalecía la premisa de una alta participación por parte de los estudiantes a las tutorías académicas. Esto coincide con una significativa asistencia promedio superior al 80% de las sesiones. A su vez, los resultados de este estudio vienen a confirmar esta situación: los estudiantes de tutorías grupales auto declaran asistir a un 95% de las sesiones, mientras que aquellos de TAP señalan participar de un 100% de ellas. Los tutores académicos, en términos generales, coinciden con lo expresado por los estudiantes en este punto.

Si bien este estudio abre la pregunta acerca del por qué se logra una alta adherencia, sin duda los elementos destacados anteriormente (clima de aula y capacidades pedagógicas de los tutores), contribuyen a este logro. Además, es necesario resaltar que más allá de observar este fenómeno como algo aislado hay que comprender que la alta participación en actividades voluntarias y extracurriculares como las tutorías impactan positivamente en la retención de los estudiantes en educación superior, por lo que este tipo de dispositivo se vuelven relevantes para el sistema completo.

Este factor se puede leer como parte de una buena práctica para el *engagement*, es decir, el compromiso con la tarea constante y desde una motivación positiva, en este caso, hacia una actividad extracurricular que colabora con su integración y buen desempeño universitario. Tal como plantea Pascarella y Terenzini (2005), *"The impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal, and extracurricular offering on a campus"* (p.605). La tutoría se genera como un espacio particular para que el estudiante pueda ser comprendido y ayudado, pero a su vez, es una actividad que tributa a su integración en la carrera y la Universidad.

Entender la tutoría como parte de una estrategia de engagement, es algo que se debe profundizar en un futuro análisis, sin embargo, es importante para la lectura de los datos levantados, la relevancia que tiene una actividad extracurricular con alta adherencia y en las que se destaca el clima y participación, ya que como propone Pedankur, Quaye y Harper (2020) desde la revisión de la diversa literatura acerca de engagement:

While the reasons for student persistence through degree attainment are multifaceted and not easily attributed to a narrow set of explanatory factors (Brazton, Hirschy, & McCledon, 2004), we know one point for certain: those who are actively engaged in educationally purposeful activities, both inside and outside the classroom, are more likely to persist through graduation (p.17).

Ahora bien, en contraposición a lo recién expuesto, dentro de los aspectos que ofrecen espacios de mejoras, se encuentra lo vinculado al aprendizaje autónomo y a la autoeficacia y autoconcepto académico de estudiantes. En cuanto al primero de estos ámbitos, tutores y estudiantes coinciden en que no hay una preparación previa a las sesiones de tutorías por parte de los estudiantes, ni tampoco éstos se movilizan por resolver dudas o estudiar los contenidos más complejos de manera autónoma. Es más, sobre este mismo ámbito, los estudiantes declaran que si bien logran identificar los contenidos

que comprenden en menor medida, no activan estrategias para avanzar en sus aprendizajes fuera del espacio tutorial. Además, en específico en lo que respecta al espacio de las tutorías individuales, los estudiantes consideran que la promoción del aprendizaje autónomo no es un elemento que se promueva particularmente.

En relación con estos resultados y el carácter transversal que parecen alcanzar, se abre la pregunta en torno a las concepciones que subyacen al modelo de las tutorías académicas. En este punto, una posible explicación puede ser que la concepción de nivelación, o de andamiaje transicional entre la forma de aprender a nivel escolar y de educación superior que prima en este modelo de tutorías, pueda estar resultando una limitante para la promoción del aprendizaje autónomo. Pese a que el acompañamiento en el aprendizaje desde la tutoría permite que los estudiantes no reprueben los cursos y tengan buenos resultados (García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012), parece relevante revisar la metodología de trabajo para que desde el aprendizaje autónomo el estudiante pueda desligarse con el tiempo de la figura de tutor. Se desprende de aquí, la necesidad de remirar las perspectivas teóricas y pedagógicas que sustentan el modelo de acompañamiento académico, en línea con lo que señala la literatura especializada en cuanto a la relevancia de la autorregulación y autonomía del aprendizaje en educación superior para el desarrollo y promoción de este (Fuentes, 2012).

Por otro lado, cabe detenerse en un ámbito de autoeficacia y autoconcepto académico de los estudiantes, en el que se expresaron resultados considerablemente menos elevados que en otras dimensiones. Este ámbito se evaluó especialmente entre el grupo de estudiantes que participan de las TAP, indagando en sus autopercepciones en relación con sus desempeños en contextos de las clases de sus cursos regulares, es decir, fuera del espacio tutorial. Al respecto, los estudiantes declaran que optan por no realizar consultas en caso de no comprender los contenidos y que tampoco intervienen con comentarios en clases. Señalan, en la misma línea, no sentirse bien con sus propios desempeños a la hora de participar, ni sentirse capaces de expresar sus ideas con claridad. Para cerrar, los estudiantes declaran que no se auto perciben como buenos estudiantes, ni creen ser percibidos así por sus profesores.

Si bien lo declarado en cuanto a autoeficacia trasciende el espacio que compete propiamente a las tutorías, implica de todos modos un punto crítico urgente de abordar considerando las contundentes conclusiones de la investigación educativa en cuanto a la correlación entre autoeficacia y rendimiento académico (Gonzales, 2013; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009). Un contrapunto interesante en esta línea es el hecho que los resultados señalados contrastan con la manera en que los estudiantes declaran percibir el espacio de las tutorías, en cuanto a un lugar protegido en el cual los tutores transmiten confianza en torno a sus capacidades de aprendizaje. En términos más generales, esto abre nuevamente la reflexión sobre los desafíos de la inserción académica e inclusión en educación superior de estudiantes provenientes de contextos escolares desfavorecidos, más aún cuando se trata del ingreso a instituciones con una tradición de admisión altamente selectiva y currículum altamente exigentes (Villalobos, Quaresma y Franetovic, 2020).

Finalmente, es preciso destacar que las dimensiones y subdimensiones consideradas en esta evaluación de resultados pueden contribuir a explicar la permanencia de los estudiantes, más no abordarla de manera exhaustiva. En efecto, tener buenos resultados en los aspectos evaluados implica contribuir a la permanencia estudiantil, más no asegurarla completamente, ya que las tutorías académicas son sólo un dispositivo de apoyo entre varios, el que apunta a un sólo ámbito (en este caso, el académico) entre muchos que, conjuntamente, explican el fenómeno de la permanencia en la educación superior.

4. Conclusiones

Este estudio ha permitido observar desde distintos ángulos el desarrollo e implementación del modelo de tutorías académicas de la Dirección de Inclusión e ir levantando ciertas reflexiones en torno a las concepciones teóricas y pedagógicas que sustentan tácitamente el modelo de tutorías.

Desde allí, profundizar en la indagación a partir de metodologías cualitativas en torno a los aspectos vinculados al aprendizaje autónomo y a las concepciones de autoeficacia y autoconcepto académico parece una proyección relevante. De esta manera, se espera lograr una comprensión más profunda de aquellos elementos que pueden estar interfiriendo en la promoción del aprendizaje autónomo en el espacio tutorial, y a la vez dilucidar estrategias que permitan desde este lugar contribuir a una percepción más positiva de autoeficacia de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados de esta evaluación ya fueron utilizados para la formación y la capacitación de los tutores, focalizándose en estrategias para diagnosticar de manera permanente el desarrollo del aprendizaje, haciendo visible tanto para tutores como para estudiantes la presencia y utilidad de estas herramientas para reflexionar en cómo se está aprendiendo y desde allí definir distintas metodologías de estudio. Sin embargo, este análisis propone como desafío a futuro la generación de instrumentos que permitan a los tutores auto monitorear de manera constante sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se planifica diseñar una suerte de cuestionario de *check list* que permita a los tutores orientar las estrategias utilizadas en cada sesión.

Se define también a partir de los resultados, comenzar a desarrollar la línea de creación de una escuela de formación continua para tutores académicos, en la cual se puedan ir desarrollando talleres con foco pedagógico en distintos temas y estrategias. Emerge la iniciativa de otorgar formalidad a las instancias de tutoría para que puedan ser reconocidas como parte de una trayectoria co-curricular en la Universidad. De esta manera se generaría un incentivo adicional para ir perfeccionando las capacidades relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de tutores pares.

Por último, los resultados de este estudio constituyen un insumo importante para ir dilucidando y estableciendo los fundamentos teóricos, educativos y pedagógicos que sustentan el modelo de acompañamiento académico de la Dirección de Inclusión.

Bibliografía

Angulo, Y. L., Cobo Rendón, R. C., Pérez Villalobos, M. V., Mujica, A. D. (2020). Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos. Congresos CLABES, 47-53. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2623>

Díaz, P., Tejedor De León, A. (2018). Programas De Análisis Y Prevención De La Deserción Estudiantil Universitaria Dirigidos Al Contexto Panameño. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1966>

Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., Pérez-Villalobos, M. (2018). Mediación Del Ajuste Académico Entre Variables Cognitivo-Motivacionales Y La Intención De Abandono En Primer Año De Universidad. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1934>

- Fuentes, S. (2012). Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde docentes y estudiantes de primer año en Chile [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada.
- García López, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J., Cruz Medina, I. R. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5821447>
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gonzales, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19, 3-12.
- Munizaga Mellado, F., Cifuentes Orellana, M., Beltrán Gabriele, A. (s. f.). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671>
- Narro Robles, José., Arredondo Galván, Martiniano. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151. Recuperado en 25 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009&lng=es&tlng=es.
- Pascarella, E., Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedankur, S., Quaye, S., Harper, S. (2020) The heart of our work. *Equitable Engagement for students in US higher education*. En Pedankur, S. Quaye, S. Harper, S. (Eds.), *Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations* 3rd Edición. Londres: Routledge
- Reyes, N., Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627>
- Solaguren-Beascoa Fernández, M. y Moreno Delgado, L. (2019). Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 251-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.320931>
- Urbina Cárdenas, J. E., Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). Abandono y Permanencia en la Educación Superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.290>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo- multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29 (3), 523-541.

MENTORÍA HUELLA: PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO, PARA LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y PERMANENCIA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

María Pilar Mir Jouannet
maria.mir@unab.cl

Marcela Andrea Hormazabal Faundez
marcela.hormazabal@unab.cl

Chile, Universidad Andrés Bello

Objetivo

El presente trabajo tiene como propósito compartir la implementación y resultados del programa Mentoría HUELLA 2020 de la Universidad Andrés Bello (UNAB), orientado a dar acompañamiento por parte de un estudiante de curso superior de la misma carrera o facultad, para favorecer la integración académica, social y administrativa, potenciar y desarrollar habilidades transversales en el mentorado, contribuyendo a la permanencia de este y al desarrollo de competencias del mentor.

Resumen

El ingreso a la Educación Superior representa para muchos de los nuevos estudiantes, un reto que les demandará desarrollar nuevas estrategias para enfrentar y resolver situaciones desconocidas referidas a múltiples dimensiones, por ejemplo: nuevas formas de aprendizaje, exigencias académicas, incorporación a un nuevo grupo de pares, entre otras.

Gallardo, Goñi, Sanhueza, Cruz (2019), señalan que el ingreso a la educación superior significa para el estudiante enfrentar varios desafíos, tales como **el desarrollo identitario**, el interactuar con otras formas de relacionamiento, como éstas van a incidir en la valorización de quién se es, que incluso para algunos esta experiencia puede ser estresante. **Opción vocacional en relación al proyecto de vida**, que refiere a la elección de carrera, como ésta responde a las expectativas sobre su proyecto profesional. **Desarrollar nuevas relaciones interpersonales**, interactuar con nuevas personas y jerarquías. **Crear nuevas relaciones con la familia de origen**, los estudiantes ingresan en una nueva dinámica donde el tiempo y espacio se transforman a nivel familiar y social. **Enfrentar nuevas formas de exigencias académicas**, donde la autodisciplina y desarrollo de la autonomía son competencias que colaboran al buen desempeño en la Universidad. **Aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica**, ser parte de una cultura y organización, espacio donde se van a contrastar valores, se formarán juicios y modos de comportamiento. **Desarrollar autonomía para asumir responsabilidades**, queda atrás el aprendizaje dirigido, donde el profesor era un guía que enseñaba a cómo comportarse y hacer los deberes.

Respondiendo a las particularidades de los estudiantes de la Universidad Andrés Bello hemos implementado el programa Mentoría Huella, con el fin de “facilitar a los estudiantes su incorporación a la universidad en general y a su titulación en particular; y orientar a los alumnos de nuevo ingreso en aspectos académicos (normativas, asignaturas optativas y libre elección, búsqueda de recursos), sociales (asociaciones de estudiantes, instalaciones deportivas, actividades culturales, etc.) y administrativos (funcionamiento de secretaría, becas y ayudas, etc.)”. García, Gaya, Velasco (2010), desarrollar competencias, tales como: autonomía, responsabilidad y compromiso para alcanzar el logro de aquellos propósitos que lo motivaron a ingresar a la educación superior.

Desde el año 2020 el Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante (CIADE) asume la responsabilidad de llevar a cabo estrategias que fortalezcan la permanencia del estudiante en la Institución para el logro de su proyecto profesional, acompañar y orientar al estudiante que ingresa por primera vez a la Universidad.

En este trabajo queremos dar a conocer las acciones desarrolladas e impacto del programa en un contexto de pandemia en beneficio de la permanencia de los estudiantes, para contribuir a la retención estudiantil mediante la vinculación estratégica entre los participantes: mentores, mentorados y equipo de profesionales del CIADE.

Descriptorios o Palabras Claves

Integración Universitaria, Permanencia, Acompañamiento, Mentor y Mentorados.

1. Introducción

El aumento de la oferta académica y de los estudiantes que ingresan a la universidad, ha generado que actualmente la mirada esté puesta en las causas del abandono de estudiantes en Instituciones

de Educación Superior. Según Fernández (2019) “uno de los principales desafíos de las instituciones de educación superior es la disminución de sus índices de deserción estudiantil especialmente en el primer año, ello al considerarse a nivel internacional como un determinante para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias, debido a que la mayor deserción de estudiantes se produce en este período de acuerdo a lo informado por el Servicio de Información de Educación Superior” y con ello las estrategias y apuestas de programas de apoyo al estudiante con el fin de favorecer la retención estudiantil.

En relación a lo anterior, hoy entendemos que no es suficiente tener buenos resultados académicos para permanecer en la Universidad, sino que esto dependería también del desarrollo de habilidades transversales ya que esto favorece su permanencia y éxito académico, “la deserción estaría relacionada a una serie de aspectos que no responden necesariamente a temas netamente académicos, sino que se extrapolan a problemáticas de diversas índoles que van influyendo en la permanencia y motivación de los y las estudiantes en su experiencia universitaria” (Garbanzo, 2007).

En el contexto específico de la Universidad Andrés Bello, el Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al estudiante (CIADE) asume la responsabilidad de llevar a cabo estrategias en conjunto con las Unidades Académicas que favorezcan el desempeño de los estudiantes y fortalezcan su permanencia en la Institución y nos invita a través de su programa Mentoría HUELLA hacer un recorrido por sus inicios, actividades críticas, implementación, mejoras y conclusiones.

A través de este proceso de acompañamiento se espera lograr en los estudiantes mentorados un cambio personal que les permita fortalecer su autoestima, empoderarse en relación a su proceso académico y generar recursos personales para enfrentar los desafíos propios de la etapa universitaria.

2. Desarrollo

La Universidad Andrés Bello dentro de su misión declara: “ser una universidad que ofrece a quienes aspiran a progresar, una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo globalizado, apoyado en el cultivo crítico del saber, y en la generación sistemática de nuevo conocimiento”. Dentro de este alero es que el año 2016 se crea el Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante (CIADE) con un objetivo claro: Acompañar y orientar integralmente a los estudiantes de forma personalizada en los ámbitos académicos, vocacionales, psicoeducativos e integración a la vida universitaria, colaborando de esta forma con las diversas carreras en el apoyo a sus estudiantes, favoreciendo su permanencia y progresión académica, reconociendo y valorando su diversidad.



Figura 1. Apoyo del CIADE de UNAB.

Como se muestra en la figura 1, los apoyos del CIADE son: Programa de inducción académica (PIA) para los estudiantes de primer año en la semana de Bienvenida, apoyo académico a través de tutorías y reforzamientos, intervenciones psicoeducativas y vocacionales a través de talleres grupales y atenciones individuales, acompañamiento en la inclusión de quienes declaran discapacidad física y motora, intelectual, sensorial y psíquica, acompañamiento a estudiantes transgénero y el programa de Mentoría HUELLA.

La mentoría en el CIADE nace como una respuesta al acompañamiento a los estudiantes que otras unidades y el mismo centro no estaban cubriendo dentro de la institución, para atender oportunamente las necesidades de los estudiantes que ingresan a la UNAB, con diferentes perfiles y diversidad de puntajes PSU. En este contexto, el programa se imparte el primer semestre que el estudiante entra a la Universidad, para cubrir algunos aspectos olvidados referidos a la adaptación universitaria, el desarrollo de habilidades y competencias transversales.

La permanencia y éxito de los estudiantes ha mejorado en los últimos años, en este sentido, el Ministerio de Educación ha desarrollado Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Programa MECESUP) . El año 2019 la UNAB se adjudicó el proyecto de Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), denominado Fortalecimiento del Sistema de Nivelación y Acompañamiento de alumnos de primer año de la Universidad Andrés Bello, que compromete el diseño e implementación del programa de mentores HUELLA de la UNAB y su validación con expertos nacionales o internacionales.

En relación a lo anterior, su procedimiento y puesta en marcha fue validada por expertos pertenecientes a la Red Iberoamérica de Mentoría Universitaria (RIME), considerando en este proceso la revisión de la selección de mentores, programa de trabajo y sistema de monitoreo y control, los que estimaron pertinentes y acordes al objetivo del mismo.

La UNAB cada año recibe una cifra cercana a 10.000 estudiantes, en el programa de mentoría del año 2020 participaron 1608 estudiantes mentorados y 161 mentores, a la fecha, considerando el semestre que recién termina (resultados pendientes de análisis) el Programa ha acompañado a más de 3000 estudiantes en su incorporación a la vida Universitaria, para ello se han establecido las siguientes etapas:



Figura 2. Componentes del programa Mentoría Huella.

Como se aprecia en la figura 2, el programa parte con la selección y capacitación de mentores. Cuenta con la participación de las Escuelas, equipo de profesionales CIADE, mentores y mentorados. Su propósito es guiar a los estudiantes en los distintos ámbitos de la Universidad. Se realizan reuniones periódicas para el desarrollo de habilidades meta cognitivas y se articulan apoyos con otras unidades. Finalmente, hay un proceso de seguimiento y evaluación para analizar las oportunidades de mejora del mismo.

2.1. Participantes:

- **Mentorado:** Los estudiantes mentorados son aquellos que ingresan por primera vez a la Universidad y que presentan un alto riesgo de deserción estudiantil, según datos obtenidos de la encuesta de caracterización, relevando características tales como: jóvenes que deben dejar su lugar de origen o recorrer largas distancias para estudiar, extranjeros, estudiantes que participan del programa de inclusión y grupo de estudiantes con condiciones especiales.
- **Mentor:** Estudiante regular UNAB de curso superior que cumplen los requisitos de ser reconocido por su carrera como un estudiante que cuenta con las competencias para desempeñar la labor de mentor HUELLA, siendo un guía que acompaña y motiva a los estudiantes en su incorporación a la vida universitaria en ámbitos académicos, sociales y administrativos, integrando las directrices del Modelo Educativo UNAB.
- **Coordinadora CIADE:** Equipo de profesionales multidisciplinario (pedagogos, psicólogos, psicopedagogo, ingenieros, trabajadora social y educadora diferencial).

2.2. Reclutamiento y selección de mentores:

Se realiza una convocatoria a estudiantes desde el segundo año a postular al rol de mentor, a los que se aplica una entrevista por competencias, luego los seleccionados son validados por sus respectivas carreras de acuerdo a su participación y prestigio en la Universidad, a partir de un proceso de preselección realizado por las coordinadoras del Centro (equipo multidisciplinario). El mentor HUELLA debe presentar habilidades y características personales tales como: responsabilidad, liderazgo, vocación de servicio, escucha activa, entre otros.

2.3. Escuela de formativa de mentores HUELLA:

Los mentores ingresan a un proceso de formación que se realiza en modalidad sincrónica y asincrónica, donde se abordan temáticas administrativas y de desarrollo de habilidades transversales. Dependiendo de la antigüedad del mentor en el programa, se clasifican para ser parte de una capacitación diferenciada en tres grupos: nivel inicial, intermedio y avanzando.

2.4. Implementación del programa:

Se inicia el acompañamiento con una reunión inicial entre mentor y su grupo de mentorados, normalmente conformado 10 a 12 estudiantes, junto al equipo de profesionales del CIADE. Se extiende la invitación a las carreras, con el objetivo de generar redes entre los participantes.

Durante el proceso de mentoría, el mentor realiza reuniones periódicas grupales e individuales con sus mentorados, para generar redes y estrechar los vínculos entre los estudiantes. A su vez, debe ser capaz de levantar alertas para ser derivadas a las diferentes áreas vinculantes. Cada grupo interactúa de

forma permanente a través de whatsapp con el objetivo de ir compartiendo información de interés a los mentorados, generando un espacio de intercambio al que pueden recurrir cada vez que lo requieran.

El mentor lleva un registro de sus mentorados, con el detalle de su asistencia, necesidades y atenciones, las cuales se reportan periódicamente a la profesional CIADE. Por su parte la Coordinadora CIADE también genera reuniones individuales y grupales para revisar el avance de la mentoría con los mentores, a los que capacita en materias que aportan al desempeño de éstos.

2.5. Tipos de apoyo a los mentorados:

- Orientación académica referidas a su carrera, autoridades y profesores.
- Apoyo en actividades académicas y administrativas: evaluaciones, eliminación de cursos e inscripción de asignaturas, entre otros.
- Apoyos Académicos: Tutorías Académicas, reforzamiento, otros.
- Orientación Vocacional: Grupales e individuales.
- Atención Inclusiva: Estudiantes en situación de discapacidad y condiciones especiales.
- Derivaciones para atención Psicoeducativa grupal e individual en temáticas como: estrategias psicoeducativas, como por ejemplo: mejorar la atención y concentración, aprender herramientas que faciliten su desempeño como estudiante universitario, evitar la procrastinación y optimizar los tiempos de estudio, manejo de la ansiedad en la vida universitaria, manejo del estrés frente a las evaluaciones, preparación de presentaciones exitosas, aprendizaje en entornos virtuales, cómo prepararse para enfrentar el siguiente semestre, entre otros.
- Servicio al estudiante: Soluciones administrativas.
- Actividades extra programáticas en general, deportes, talleres, entre otros.

2.6. Sistema de Monitoreo y Control:

En la mitad y al término del proceso se aplican encuestas de satisfacción a los mentorados, para conocer la percepción acerca del trabajo del mentor y del programa en sí. Los resultados de la encuesta de medio tiempo se sociabilizan con los mentores con el propósito de atender oportunamente aquellos aspectos a mejorar en la relación, de la encuesta de término del proceso se analiza la información para detectar oportunidades de mejora para implementar en los procesos futuros. Por otra parte, al término de la mentoría se aplica una encuesta a los mentores para conocer acerca de su experiencia, información que aportará al desarrollo de acciones que beneficien al programa.

3. Resultados

Como resultado de la implementación del programa durante el primer semestre del año 2020, según análisis de datos (Power BI) realizado por la Dirección de Procesos Académicos y Estudiantiles de la UNAB, podemos señalar que, del total de 2321 estudiantes nuevos alertados, participaron activamente de la mentoría 1608 y 713 estudiantes no se adhirieron al programa.

En relación a la inscripción de asignaturas para el segundo semestre el 95% de los mentorados hizo toma de ramos, en contraste, el 84% de los estudiantes no participantes, inscribió asignatura.

Respecto a la solicitud de retiro, sólo un 5% de los mentorados realizó retiro en comparación con los no participantes que presentaron un 14%.

La tasa de aprobación de los mentorados fue de un 93,4% versus un 85,2% de los no participantes, como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 1. Resultados de la Mentoría 2020.

Inscribe asignatura 202020	Mentoría	Inscribe Asignatura 202020 (%)	No inscribe Asignatura 202020 (%)	Inscribe Asignatura 202020 (#)	No inscribe Asignatura 202020 (#)	Total
	Participa	95%	5%	1523	85	1608
	No participa	84%	16%	600	113	713
	Total general	91%	9%	2123	198	2321

Solicitudes de retiro	Mentoría	Hace solicitud (%)	No hace solicitud (%)	Hace solicitud (#)	No hace solicitud (%)	Total
	Participa	5%	95%	86	1522	1608
	No participa	14%	86%	99	614	713
	Total general	8%	92%	185	2136	2321

Tasas de aprobación	Mentoría	Tasa de aprobación promedio 202010	Total
	Participa	93,4%	1608
	No participa	85,2%	713
	Total general	91,0%	2321

Las encuestas de satisfacción aplicadas fueron del tipo semi-estructurada, con preguntas abiertas para un análisis cualitativo y preguntas de selección múltiple (escala de Likert), para medir opiniones y puntos de vista con un mayor grado de especificidad.

Respecto a la encuesta de cierre de los mentorados, el programa fue valorado positivamente por ellos. En específico, de los apoyos académicos entregados por el mentor (relación con la carrera y profesores, tips de estudio, bibliografía, apuntes, otros) un 83% consideró que fue de mucha utilidad versus un 2% que dijo ser nada útil, en el apoyo administrativo (derivación a finanzas, becas, servicios al estudiante, otros) un 79% respondió ser muy útil en comparación a un 2% que contestó ser nada útil y como facilitador para la integración social un 55% indicó que era de mucha utilidad en relación a un 14% que dijo ser nada útil. Respecto de la pregunta ¿si recomendaría la mentoría a un compañero? el 96% contestó que sí lo haría y tan solo un 4% contestó que no lo recomendaría.

En relación a la encuesta de cierre aplicada a los mentores, la mayoría indicó haber vivido una grata experiencia. Consideraron haber tenido la posibilidad de desarrollar habilidades blandas, mejorar sus competencias de escucha activa, compartir el conocimiento adquirido y haber ayudado a estudiantes de primer año en su incorporación a la vida universitaria. Por otro lado, la mayoría lamentó no haber podido realizar el acompañamiento de manera presencial, el problema de conectividad afectó la fluidez de las conversaciones. También mencionaron que se hizo difícil coordinar los encuentros debido al tope de horarios de clases de los mentores y mentorados. Finalmente cabe destacar la indicación

sobre el tiempo de desarrollo del acompañamiento, sugiriendo que la mentoría debiera mantenerse en el segundo semestre.

4. Reflexiones y Desafíos

El programa de Mentoría HUELLA vino a cubrir un segmento de estudiantes que a la fecha no estaba acompañado y que hasta entonces el foco de atención estaba dirigido sólo a los con bajo rendimiento académico. Este nuevo grupo cuenta con factores que no se habían delimitado y que afectan su permanencia en la Universidad, tales como ser extranjero, poseer alguna discapacidad, el dejar su lugar de origen o recorrer largas distancias para llegar al establecimiento y estudiantes con condiciones especiales (ingreso por solicitud de las Escuelas).

La mentoría, durante la modalidad online en pandemia, se transformó en una instancia de transmisión cultural institucional, ya que a través de la experiencia de los mentores los estudiantes mentorados pudieran vivenciar la universidad. El proceso contribuyó al acercamiento de los apoyos y servicios de la institución, permitió levantar alertas para ser atendidas oportunamente por las áreas vinculantes, evitando que el estudiante se sintiera desorientado al no saber dónde canalizar las inquietudes y necesidades que presentaban. También, permitió la construcción de redes de apoyo entre pares, dando espacio al desarrollo del sentido de pertenencia a la universidad en el estudiante de primer año.

En la retroalimentación recibida tanto en la encuesta de medio tiempo y de cierre, se obtuvieron significativos comentarios que expresaban el agradecimiento por la iniciativa y a los(as) mentores(as) por la gestión realizada, en palabras de los propios participantes, la experiencia cumplió con los objetivos planteados, resaltando que "La mentoría y el apoyo del mentor fue súper bueno para darnos una introducción a la vida universitaria y para ayudar a los nuevos a adaptarse a ella".

Respecto al impacto en la permanencia para la Universidad, los resultados fueron significativos, ya que los estudiantes con mentoría, inscribieron más asignaturas para el segundo semestre y los retiros fueron más bajos en comparación con el grupo de estudiantes que no participaron del proceso.

Bibliografía

- Ayala, C., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, Ch & Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En AEQUALIS, Foro de Educación Superior, Unidad Caracterización del Estudiantado, Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad.
- Fernández, T., Solís, M., Hernández, M., & Moreira, T. (abril de 2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., Cruz, M. (2019). Transición secundaria - educación superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

García, M., Gaya, M., Velasco, P. (2010) at European University of Madrid. Mentorías entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizajes.

Rojas, F., Aguila, V. (2019). Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior. Noveno congreso sobre el abandono en la educación superior. Clabes.

Matamala, D. (2019). Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de Chile 2017- 2019. Noveno congreso sobre el abandono en la educación superior. Clabes.

Camacho, I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. Revista electrónica de investigación educativa *versión On-line ISSN 1607-4041*

PLAN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADO (PAPC), COMO ESTRATEGIA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EN LA UNAD

Alonso Arévalo Martínez¹
alonsoarevalo@hotmail.com

Rodrigo Eliseo Liz Bernal²
rodrigo.liz@unad.edu.co

Colombia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Resumen

La UNAD ha venido desarrollando, en cabeza de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados (VISAE) y con el acompañamiento de la Consejería Académica, el Plan de Acción Pedagógica Contextualizado (PAPC), el cual tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de las competencias básicas requeridas (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, inglés, herramientas digitales básicas y estrategias de aprendizaje) y a la apropiación del modelo pedagógico, para el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes nuevos. El propósito del presente trabajo es analizar el impacto de la ejecución del PAPC en los estudiantes de primera matrícula de la UNAD, durante el año 2020-1; quienes tras la prueba de caracterización fueron identificados con algún factor de riesgo de deserción desde lo socio demográfico, psicosocial, económico y académico. Lo anterior a la luz de un diseño

¹ Alonso Arévalo Martínez, Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Estudios en Licenciatura en Teología, Estudios en Bachiller en Teología, Studium Generale de la Orden de Predicadores, Líder de la Consejería Académica de la Zona Centro Bogotá y Cundinamarca, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

² Rodrigo Eliseo Liz Bernal, psicólogo, especialista en psicología jurídica, Magister en psicología clínica, consejero académico y tutor Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

correlacional no experimental, bajo el análisis estadístico del SPSS, por medio del cual se aplicó análisis de tablas cruzadas, estadísticas no paramétrica *rho spearman* y chi cuadrado para distribuciones no normales y muestras pequeñas en un N 950, demostrado que el diseño y aplicación de los talleres logra incrementar la aprobación de los cursos y con ellos la permanencia, logrando una adaptación al mundo académico universitario a partir del aumento de competencias básicas.

Palabras Clave

Universidad Abierta y a Distancia, Taller de Nivelación, Competencias Básicas, Reducción del Abandono.

1. Introducción

En el transcurso de la historia de la educación superior se ha visto que los estudiantes, al terminar su educación secundaria, vienen con muchos vacíos en competencias básicas, así como en competencias blandas. Los “vacíos” de la educación básica, que a muchos estudiantes no les permiten trascender los mínimos básicos de la educación, ubican al estudiante en un lugar de desventaja frente a la complejidad de exigencias científico- tecnológicas posteriores (Rodríguez y Londoño, 2011).

Es por esto que las políticas públicas educativas en Colombia han buscado mitigar dichos vacíos, logrando que el egresado de la educación básica alcance las competencias mínimas:

Conseguir que todos los jóvenes colombianos [...] cuenten con un avanzado desarrollo de competencias básicas y con altas habilidades socioemocionales que los habilita para el ingreso a la educación terciaria [educación superior] y que les permite contribuir a la construcción de una nación pacífica, competitiva y justa (MEN, 2013).

Sin embargo, este mandato del MEN no siempre da los frutos esperados; consecuentemente, desde que esta política no dé resultados contundentes al respecto, las universidades están llamadas a ofrecer alternativas complementarias que nivelen los saberes básicos y doten de herramientas a los estudiantes que les posibilite enfrentar las diferentes actividades en el ámbito universitario, de tal manera que el estudiante de educación superior no se desmotive y deserte de su proceso académico. Al respecto Barbagelata y Caamaño (2018) dicen:

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. (p. 745).

Frente a esta necesidad, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, [UNAD], ha venido desarrollando, en cabeza de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados [VISAE] y con el acompañamiento de la Consejería Académica, el Plan de Acción Pedagógica Contextualizado [PAPC], el cual es un servicio académico de apoyo que la institución le ofrece al estudiante, con el propósito de contribuir al logro de las competencias requeridas (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, inglés, herramientas digitales básicas y estrategias de aprendizaje) para alcanzar el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes nuevos, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de caracterización. (Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013, Artículo 20).

De esta manera, los talleres del PAPC dotan al estudiante de herramientas que le permiten afrontar con éxitos los retos, lo cual redundará en mayor adaptación a la educación superior virtual, evitando así el abandono temprano por parte del estudiante.

2. Antecedentes

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, que es una universidad de modalidad abierta y a distancia, como su nombre lo indica, mediada por los ambientes virtuales de aprendizaje, por su misma naturaleza, siempre ha estado interesada en la retención estudiantil y el rendimiento académico, siendo esta una preocupación institucional.

Según Facundo (2009), durante la reforma de las entidades del Estado, aproximadamente en el año 2002, se había pensado en desaparecer la universidad, esta toma mayor fuerza y es allí cuando, en el año 2004, se inicia un periodo de transformación que impactará de manera positiva toda la institución, pero en particular, genera políticas más claras sobre retención.

Una de ellas es el nacimiento del Sistema Nacional de Consejería, hoy en día llamada Consejería Académica, una estrategia que tiene por función el asesoramiento y acompañamiento a los estudiantes, la evaluación de sus competencias para conocer sus dificultades de aprendizaje y ayudarles con estrategias de intervención, estrategias personales de aprendizaje, el diseño de planes de mejoramiento académico, redes colaborativas y programas de bienestar, con el fin de incrementar su motivación, su integración social, académica y cultural, y disminuir el riesgo de deserción. (Facundo, 2009, p. 124).

A partir del acompañamiento de la Consejería Académica, partiendo de la caracterización a sus estudiantes, ha encontrado que un alto número de ellos vienen con bajo rendimiento en las competencias básicas en pensamiento lógico matemático, inglés, lectura crítica y herramientas digitales. Según informe de Consejería Académica, tan sólo el 23% del total de los estudiantes nuevos del primer periodo académico de 2019, ingresaron a la universidad sin ningún tipo de riesgo en competencias básicas, es decir, que el 77% presentan algún tipo de riesgo en dichas competencias (UNAD, Consejería Académica, 2019).

Esto se debe, sin duda alguna, a las características particulares de los estudiantes de la UNAD, en donde la mayoría de ellos son personas que llevan largo tiempo sin estudiar, precisamente por cuestión de tiempo o dinero, pues son adultos que se han dedicado a sus hogares y/o trabajos. Al respecto, el informe de consejería académica deja ver que el 38% de los estudiantes a nivel nacional tienen más de 5 años sin estudiar; y el 32% presentan riesgo por su situación socioeconómica (Consejería Académica, 2019).

Dicha situación permite justificar la necesidad de implementar talleres como los que desarrolla el PAPC en pro de la retención y permanencia de estudiantes en la educación superior, pues de estos procesos de nivelación depende en muchos casos el éxito académico de los estudiantes. Por otra parte, el reforzar las competencias blandas, logra minimizar los niveles de estrés de los estudiantes y aumentar los niveles de tolerancia a la frustración, ya que se les dota de las herramientas necesarias para resolver los problemas de su formación académica.

De esta manera, es claro que el PAPC previene de manera exitosa y temprana el abandono y promueve la retención y permanencia estudiantil.

3. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología cuantitativa, correlacional, con diseño no experimental, para lo cual se tomó como variables: por un lado, los talleres del PAPC, en una, dos o tres sesiones; y, por el otro lado, la variable aprobación del curso común básico, Lo anterior bajo el análisis estadístico del SPSS, por medio del cual se aplicó análisis de tablas cruzadas, estadísticas no paramétrica rho spearman y chi cuadrado para distribuciones no normales y muestras pequeñas en un N 950, discriminando la población específica que participó en cada taller con respecto a los estudiantes de cada curso. Es pertinente aclarar que el PAPC se oferta a través de modalidad virtual, mediante el desarrollo de tres sesiones por cada taller, las cuales se desarrollan durante el transcurso de la primera y segunda semana al inicio de cada periodo (semestre) académico.

Estos espacios pedagógicos buscan potencializar las siguientes competencias:

Inglés, herramientas digitales, lectura crítica, pensamiento lógico y camino al éxito unadista (estrategias de aprendizaje orientadas a través del desarrollo de habilidades socio- emocionales y competencias blandas).

Cada sesión se desarrolla bajo la siguiente estructura: activación de saberes previos, exposición catedrática del tema por parte del docente, trabajo individual y colaborativa por parte del estudiante, permitiendo así mayor afianzamiento del conocimiento.

4. Resultados

La aplicación de los cinco talleres del PAPC mostró que los resultados de la aplicación en una, dos o tres sesiones, sobre la aprobación de los cursos básicos común (inglés A0/A1, herramientas digitales para la gestión del conocimiento, competencias comunicativas, pensamiento lógico matemático, Cátedra Unadista) da como resultado una correlación positiva, lo que indica que la estrategia utilizada permite fortalecer las competencias e incrementar la aprobación y permanencia de los estudiantes. Para efectos de la presente investigación se muestran los resultados más representativos que refleja el comportamiento de las variables.

En el primer caso, en la tabla 1, de valores cruzados se muestra el taller de inglés frente al curso de inglés A0/A1, exponiendo una correlación creciente, en donde se evidencia que, a más sesiones de dicho taller, mejores resultados en el curso relacionado directamente, pues de 10 casos analizados que no asistieron al curso de inglés solo aprobó el 40%, mientras que de 11 casos analizados que asistieron a tres sesiones de dicho taller se logró la aprobación del 100%:

Tabla 1. Tabla cruzada taller de inglés, curso de inglés.

			No aprobó	Aprobó	
Taller Inglés	No asistió	Recuento	6	4	10
		% dentro de Taller Inglés	60,0%	40,0%	100,0%
	Tres sesiones	Recuento	0	11	11
		% dentro de Taller Inglés	0,0%	100,0%	100,0%

La tabla 2 presenta la correlación Rho de Spearman, siendo el resultado significativo, ya que el Sig. (bilateral) es de 0,000 estando por debajo del 0,05 en N igual a 60 casos, en los cuales se detecta participación en los talleres, demostrando fortalezas en la aplicación del taller para la aprobación del curso de inglés:

Tabla 2. Correlaciones no paramétricas Rho Spearman, taller de Inglés.

			Taller Inglés	Curso impactado directamente inglés Taller de Inglés
Rho de Spearman	Taller de Inglés	Coeficiente de correlación	1,000	,446**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	951	60
	Cursos impactados directamente inglés Taller de Inglés	Coeficiente de correlación	,446**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	60	60

** La corrección es significativo en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 3 muestra en N 60 (casos correlacionados, participación en talleres de inglés y aprobación del curso de inglés), una correlación significativa, ya que el valor de Chi-cuadrado es de 12.499, es decir, menor a 0,05.

Tabla 3. Prueba chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,499a	3	0,006
Razón de verosimilitud	17,208	3	0,001
Asociación lineal por lineal	11,393	1	0,001
N de casos válidos	60		

Con respecto al taller de herramientas digitales, la tabla 4 muestra los valores cruzados entre el taller herramientas digitales y el curso herramientas digitales, encontrado una relación positiva, ya que de los no asistentes a los talleres del PAPC, la aprobación del curso fue del 84,1%, mientras que, de los asistentes a tres sesiones del taller, la aprobación fue del 100%.

Tabla 4. Tabla cruzada Taller Herramientas digitales. Curso Herramientas digitales.

		Cursos Herramientas digitales (taller Herramientas digitales)			
		No aprobó	Aprobó	Total	
Taller Herramientas digitales	No asistió	Recuento	20	106	126
		% dentro de Taller Herramientas digitales	15,9%	84,1%	100,0%
	Tres sesiones	Recuento	0	63	63
		% dentro de Taller Herramientas digitales	0,0%	100,0%	100,0%

La tabla 5 presenta coeficiente de correlación para el taller de herramientas digitales, igual a 1,000 lo que

indica una alta correlación, siendo el valor significancia igual a 0,000, demostrado una alta correlación entre el taller de herramientas digitales y el curso del mismo nombre, ayudando en la aprobación.

Tabla 5. Correlación no paramétrica Rho de spearman taller herramientas digitales.

		Taller Herramientas digitales	Cursos Herramientas digitales (taller Herramientas digitales)
Rho de Spearman	Taller de Herramientas digitales	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,184**
		N	468
	Cursos Herramientas digitales (taller Herramientas digitales)	Coefficiente de correlación	,184**
		Sig. (bolateral)	0,000
		N	468

** La corrección es significativo en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 6, presenta el resultado de la correlación chi-cuadrado, con grado de significancia menor a 0,05 con un grado de sig. de 0,001 y un valor de 16,661, lo que indica que, a mayor cantidad de talleres de herramientas digitales, mejor resultado en el curso de herramientas digitales.

Tabla 6. Prueba chi-cuadrado taller herramientas digitales.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,661a	3	0,001
Razón de verosimilitud	20,296	3	0,000
Asociación lineal por lineal	15,945	1	0,000
N de casos válidos	468		

0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,25.

Frente al taller de lectura crítica, la tabla 7 presenta los valores cruzados entre el taller de lectura crítica y el curso de competencias comunicativas, confirmando una correlación positiva, ya que en este caso 75 estudiantes que participaron en las 3 sesiones, lograron una aprobación del 100%.

Tabla 7. Tabla cruzada taller de lectura crítica, curso competencias comunicativas.

		Cursos Competencias comunicativas (taller lectura crítica)		
		No aprobó	Aprobó	Total
Taller lectura crítica	No asistió	Recuento	48	145
		% dentro de Taller lectura crítica	24,9%	75,1%
	Tres sesiones	Recuento	0	75
		% dentro de Taller lectura crítica	0,0%	100,0%

La tabla 8 presenta una correlación positiva con un valor inferior al 0,05, donde la significancia es de 0,000; así mismo, presenta una correlación de 1,000 siendo un valor alto en la correlación, lo que indica

que, a mayor número de sesiones de lectura crítica, mayor nivel de aprobación del curso competencias comunicativas.

Tabla 8. Correlación no paramétrica Rho de Spearman taller lectura crítica, curso competencias comunitarias.

		Cursos Competencias comunicativas (taller lectura crítica)		
			Taller lectura crítica	Cursos competencias comunicativas (taller lectura crítica)
Rho de Spearman	Taller lectura crítica	Coefficiente de correlación	1,000	,224**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	951	556
	Cursos Competencias comunicativas (taller lectura crítica)	Coefficiente de correlación	,224**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	556	556

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto al valor del chi-cuadrado, la tabla 9 afirma una correlación alta entre el taller de lectura crítica y el curso competencias comunicativas, mostrando una alta correlación con un valor de sig. de 0,000 y un chi cuadrado de Pearson de 30.059.

Tabla 9. Chi-cuadrado taller lectura crítica, curso de competencias comunicativas.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,059a	3	0,000
Razón de verosimilitud	39,212	3	0,000
Asociación lineal por lineal	27,581	1	0,000
N de casos válidos	556		

0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,20.

Con respecto al taller de pensamiento lógico, en la tabla 10, los porcentajes indican una fuerte correlación entre los talleres de pensamiento lógico y el curso pensamiento lógico, ya que, de 297 estudiantes, 94 no asistieron a ninguna sesión y aprobaron el curso el 90,4% de ellos, mientras que 50 estudiantes que participaron en las tres sesiones de este taller, lograron aprobar todos, es decir el 100%.

Tabla 10. Tabla cruzada taller de pensamiento lógico, curso pensamiento lógico.

		Cursos Pensamiento Lógico (pensamiento lógico)			
			No aprobó	Aprobó	Total
Taller pensamiento lógico	No asistió	Recuento	9	85	94
		% dentro de Taller pensamiento lógico	9,6%	90,4%	100,0%
	Tres sesiones	Recuento	0	50	50
		% dentro de Taller pensamiento lógico	0,0%	100,0%	100,0%

La tabla 11 indica una correlación positiva entre el taller pensamiento lógico matemático y el curso pensamiento lógico, presentando una correlación de rho de spearman igual a 1,000 y un grado de significancia bilateral de 0,017. Por tanto, se puede afirmar que, a mayor cantidad de sesiones, mejores resultados en el curso.

Tabla 11. Correlación no paramétrica Rho de Spearman taller pensamiento lógico, curso pensamiento lógico.

			Taller pensamiento lógico	Cursos Pensamiento lógico (pensamiento lógico)
Rho de Spearman	Taller Pensamiento lógico	Coeficiente de correlación	1,000	,139**
		Sig. (bilateral)		0,017
		N	951	297
	Cursos Pensamiento lógico (pensamiento lógico)	Coeficiente de correlación	,139**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,017	
		N	297	297

La tabla 12 representa la existencia de correlación entre las variables talleres de pensamiento lógico y el curso pensamiento lógico, mostrando un valor de chi-cuadrado de 11,846 y un grado de significancia de 0,008 inferior a 0.05.

Tabla 12. Chi-cuadrado taller pensamiento lógico, curso pensamiento lógico.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,846^a	3	0,008
Razón de verosimilitud	18,383	3	0,000
Asociación lineal por lineal	6,873	1	0,009
N de casos válidos	297		

2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,25.

Finalmente, con relación al taller de camino al éxito, la tabla 13 muestra que, de 1620 datos encontrados, 491 participaron en tres sesiones, de esos 433 aprobaron el curso, es decir, el 88,2%; para el caso de estudiantes que no participaron en ninguna sesión, es decir, 361 casos, aprobaron 319, para un total del 88,4%, esto indica una correlación baja.

Tabla 13. Tabla cruzada taller camino al éxito, curso cátedra unadista.

			Cursos Cátedra unadista (Taller Camino al éxito)		
			0	1	Total
Taller Camino al éxito	No asistió	Recuento	42	319	361
		% dentro de Taller Camino al éxito	11,6%	88,4%	100,0%
	Tres sesiones	Recuento	58	433	491
		% dentro de Taller Camino al éxito	11,8%	88,2%	100,0%

En la tabla 14, se presenta como resultado del estadístico rho de spearman una baja correlación, ya que el valor corresponde a 0,014 inferior a 1,000, de igual forma, el valor de significancia bilateral es mayor a 0,05, con 0,562, por tanto, la correlación no es significativa, soportando que a más talleres menos aprobación, siendo un taller de bajo impacto en la aprobación del curso.

Tabla 14. Correlación no paramétricas Rho de Spearman taller camino al éxito, curso cátedra unadista.

		Taller pensamiento lógico	Cursos Cátedra unadista (Taller Camino al éxito)
Rho de Spearman	Taller Camino al éxito	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,562
		N	1742
	Cursos Cátedra unadista (Taller Camino al éxito)	Coefficiente de correlación	0,014
		Sig. (bilateral)	0,562
		N	1620

5. Conclusiones

Los resultados revelan una correlación positiva, en la aplicación de la estrategia para la nivelación de competencias básicas de los estudiantes nuevos, indicando que la implementación de la estrategia PAPC fortalece las competencias e incrementa la aprobación y permanencias de los estudiantes. Solo en un caso la correlación no fue significativa, esto es el resultado de las competencias propias de los estudiantes que permiten la aprobación del curso sin la necesidad de participar en los talleres propuestos para la nivelación, lo anterior está dentro de los aspectos analizados en el presente estudio, sin embargo, en consideración a lo expuesto, la UNAD cuenta con un equipo de consejeros académicos comprometido, que parte del reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, así como de la posibilidad de diseñar estrategias adecuadas y efectivas para mitigar la deserción como alternativa en el proyecto educativo de cada estudiante.

En ese orden de ideas, el PAPC se constituye como elemento integral de las diferentes actividades propuestas para este fin, considerando que la tarea de las UNAD está enfocada en promover procesos de formación útiles y adecuados a la necesidad del país, así como de los aspirantes y estudiantes, promueve la nivelación académica, mitiga el estrés causado por el desconocimiento e incentiva la permanencia académica de los estudiantes.

Todo esto debido a que estas estrategias han sido pensadas en componentes contextualizados, dinámicos y alienados con las realidades de los estudiantes y los cursos que impactan, es decir, la relación de contenidos es consistente y ajustada con el contenido curricular de los cursos, está pensado en términos pedagógicos ajustados a la modalidad de estudios, virtual y a distancias y cuenta con la mediación de tecnologías aplicadas a la educación. Por tanto, y con la necesidad de continuar con la disminución de la deserción, se trabaja en el rediseño y modificación de cada actividad para adecuarla a las necesidades de los estudiantes.

Bibliografía

- Barbagelata, M. J., y Caamaño Silva, C. (2018) Taller de aprendizaje activo en el aula para el desarrollo de habilidades requeridas para un rendimiento efectivo en educación superior. Congreso CLABES. *Octava conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- Consejería Académica (2019) *Repositorio VISAE - Consejería Académica*. Obtenido de Análisis de resultados primer acompañamiento 2019, Universidad Nacional Abierta y a Distancia: <https://visae.unad.edu.co/repositoriovisae/2- vicerrectoria-de- servicios-a- aspirantes- estudiantes- y- egresados/98- pre- sentacionesinforme>.
- Consejo Superior Universitario secretaría general (2013) Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013 *Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (UNAD). Obtenido de <https://sgeneral.unad.edu.co/consejosuperior/acuerdos/2013/472-acuerdo- 029-13- de- diciembre- de-2013>.
- Facundo, Díaz, Ángel H. (2009) Análisis sobre la deserción en la educación superior, a distancia y virtual: el caso de la UNAD - Colombia. *Revista de investigación UNAD*, 8(2), 117 - 149. <https://doi.org/10.22490/25391887.639>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/>
- Rodríguez Núñez, Luz Helena, & Londoño Londoño, Francisco Javier (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33),1-28.[fecha de Consulta 26 de Octubre de 2021]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961018>

OBSERVATORIO ESTUDIANTIL: PROPUESTA EN PRO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Luz Stella Escudero Vásquez
luz.escudero@udea.edu.co

Sandra Patricia Pérez Pareja
sandra.perez@udea.edu.co

Escuela de Nutrición y Dietética

Colombia, Universidad de Antioquia

Resumen

El marco general de la propuesta de Transformación Curricular de la Escuela de Nutrición y Dietética estableció como un componente del nuevo modelo curricular un Observatorio Estudiantil encaminado a aportar estrategias que disminuyan los índices de abandono, cancelación y pérdida de cursos, contribuyendo a mejorar tanto el rendimiento académico como la permanencia con bienestar de los estudiantes que ingresan al programa.

Todo lo anterior, motiva a la Escuela de Nutrición y Dietética a generar una propuesta de Observatorio Estudiantil, cuyo objetivo principal sea favorecer la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, mejorar el bienestar emocional y físico de los estudiantes, la permanencia y la formación integral con un acompañamiento permanente. Esta herramienta contribuirá con los propósitos de formación del Proyecto Educativo de la Escuela (PEP) a través de cuatro líneas estratégicas: Tutores, Inducción, Reinducción y Acompañamiento, Tutoría de vulnerabilidad y Escuela de Padres. Estas líneas estratégicas tienen un

eje transversal común: disminuir el abandono de los proyectos estudiantiles de quienes ingresan a la Universidad.

El Observatorio debe ser un proceso sistemático de orientación y acompañamiento a los estudiantes, de carácter académico, profesional y psico-social, garantizando así, la apuesta de un proyecto de vida de los estudiantes egresados de una institución de educación superior.

Dentro de la estrategia, se cuenta con la participación de Pares Solidarios que, de manera voluntaria, serán apoyo a los docentes tutores y harán acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso, así como a los de vulnerabilidad académica.

Se implementará la inducción en momentos críticos de la vida universitaria (ingreso, salida a práctica profesional y en pre-egreso del programa).

Finalmente, se propone una escuela de padres como estrategia de integración familiar en la vida universitaria en el proceso de acompañamiento estudiantil y educación a la comunidad próxima del estudiante.

Descriptorios o Palabras Clave

Observatorio Estudiantil, Permanencia, Adaptación, Pares Académicos.

1. Introducción

En términos de Caro (2017), un observatorio gravita en la recopilación, sistematización, análisis, e interpretación de la información disponible y actualizada sobre un asunto de interés particular cuyo comportamiento debe ser analizado con el fin de tomar decisiones y/u orientar acciones.

Remitiéndonos específicamente a los observatorios de educación, encontramos que estos igualmente han sido desarrollados por instituciones de diversa naturaleza especialmente vinculadas a instituciones de educación superior.

Desde sus diversas propuestas e instancias normativas, se ha promovido la creación de observatorios que tienen como propósito la investigación de los campos educativos nacionales, preferentemente en el área de las instituciones de educación superior, los cuales se especializan en diversos estudios de fenómenos como políticas educativas, cobertura, repitencia, abandono, etc.

Observatorio del Sistema de Docencia de la Universidad de Antioquia, vinculada a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, desarrolla el monitoreo y seguimiento del sistema de docencia impartido en la Universidad, con miras a proporcionar la formación óptima de los estudiantes a partir del desarrollo de programas curriculares, métodos pedagógicos, docentes, investigación y extensión. Metodológicamente construye y analiza una serie de indicadores relacionados con la función de docencia para estudiar el sistema impartido en la Universidad. Dentro de estos últimos, analiza la admisión, formación integral y considera el fenómeno del abandono y la permanencia de los estudiantes de la Universidad (Vásquez y Gómez, 2005).

En este contexto, el marco general de la propuesta de Transformación Curricular de la Escuela de Nutrición y Dietética estableció como un componente del nuevo modelo curricular un Observatorio Estudiantil

encaminado a aportar estrategias que disminuyan los índices de abandono, cancelación y pérdida de cursos, contribuyendo a mejorar tanto el rendimiento académico como la permanencia con bienestar de los estudiantes que ingresan a nuestros programas.

2. Propuesta de Observatorio Estudiantil (OEs)

La identificación temprana de problemas que afecten el desarrollo académico y la permanencia de los estudiantes, es una necesidad. El análisis y seguimiento a aquellos indicadores que arrojan evidencia sobre las condiciones de riesgo para afrontar la vida académica y personal de la población estudiantil en la Escuela, son un insumo fundamental para la planeación, ejecución y evaluación de programas y proyectos tendientes a fomentar la permanencia estudiantil.

2.1. Línea base: la caracterización

El OEs tendrá como línea base la información semestral y actualizada que suministra la Vicerrectoría de Docencia y Bienestar Universitario; esta base de datos proveerá la caracterización académica y sociodemográfica de donde pueden extraerse los aspectos asociados a riesgos de abandono ó desvinculación estudiantil de la Escuela y serán el soporte de las cuatro líneas estratégicas de la propuesta, permitiendo identificar estudiantes con vulnerabilidad académica y emocional sobre los que se proyectarán las acciones a desarrollar en pro del acompañamiento permanente.

Caracterización académica: es el seguimiento de la historia académica de los estudiantes, incluyendo cancelaciones de semestre y de cursos, estudiantes en periodo de prueba, entre otros.

Caracterización sociodemográfica: es la ficha personal de ingreso, género, estrato, institución pública o privada del cual egresaron, edad de ingreso a la Universidad, procedencia, estudiantes trabajadores y estudiantes padres/madres.

2.2. Líneas estratégicas del observatorio

Tutores: estructuralmente se constituye en el núcleo potencializador del observatorio debido a que el éxito y la pertinencia de lo que se pretende sólo es posible si los actores poseen una sólida formación y vocación en cuanto al acompañamiento, además de la debida convicción que supone ayudar al otro.

Inducción, Reinducción y Acompañamiento: aborda aspectos relacionados con una adaptación pertinente del estudiante que ingresa a la vida universitaria, en aspectos psico-sociales y académicos; además de brindar igualmente acompañamiento durante la vida universitaria para que permanezca y transcurra con los menos contratiempos posibles y se gradué en el tiempo oportuno.

Tutorías de vulnerabilidad, acompañamiento que se hará a estudiantes que tienen dificultades académicas como: repitentes de materias, en periodo de prueba, canceladores.

Escuela de padres, es tal vez una de las experiencias más novedosas que han vivido algunas de las dependencias de la Universidad, debido al cambio paradigmático que supone la participación, en el acompañamiento a los estudiantes universitarios, por los padres de familia, entendiéndose estos como un pilar de soporte a las vicisitudes y potencialidades que la vida universitaria demanda de los estudiantes en su desempeño social y académico.

3. Objetivos del observatorio

3.1. Objetivo General

Impactar positivamente los indicadores de la calidad académica del pregrado de Nutrición y Dietética, mediante el acompañamiento a los estudiantes, para minimizar los factores que ponen en riesgo su permanencia y graduación.

3.2. Objetivos específicos

- Establecer un sistema de identificación temprana de problemas que afecten el desarrollo y permanencia del estudiante.
- Monitorear los índices de repitencia, pérdidas, cancelaciones y abandono de cursos para generar estrategias que contribuyan a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Seleccionar y capacitar permanentemente a profesores y estudiantes tutores con la normativa institucional, temas afines a su rol y circunstancias estudiantiles.
- Asesorar de manera individual y/o grupal a los estudiantes que presenten vulnerabilidad académica.

4. Comité del observatorio estudiantil (OEs)

El comité estará constituido por la jefatura de Formación Académica, un docente representante de los tutores, la Coordinación de Bienestar, la Coordinación de Prácticas Académicas, la Coordinación de Regionalización, un representante de los Pares Solidarios.

4.1. Funciones del Comité

- Analizar la caracterización académica y psicosocial de los estudiantes en cada semestre.
- Programar y ejecutar, con la Coordinación de Bienestar de la Escuela, el proceso de inducción y acompañamiento a los estudiantes que ingresan por primera vez.
- Priorizar los estudiantes que necesitan ser intervenidos en las distintas modalidades de la tutoría académica, psico-social y otras.
- Consolidar la información de las tutorías realizadas por los profesores tutores.
- Realizar un seguimiento al estudiante tutorado con base en la información del tutor.
- Informar semestralmente al Consejo de Escuela de las actividades y acciones de intervención realizadas.
- Realizar el seguimiento y la evaluación de los Pares Solidarios, con la información suministrada por el profesor tutor responsable.
- Programar y coordinar los encuentros de la Escuela de Padres con Bienestar Universitario.
- Diseñar el modelo de seguimiento y evaluación para el observatorio estudiantil.

5. Primera línea estratégica: las tutorías

La Escuela de Nutrición y Dietética, ha realizado tutorías a sus estudiantes desde tiempo atrás, apoyada en profesores y en algunos casos con estudiantes voluntarios que, en conjunto con la Coordinación de la Unidad de Bienestar, los han acompañado en aspectos académicos, sociales, económicos y de inserción a la vida universitaria.

5.1. Docentes tutores

El tutor posee un gran desafío, poder adicionar a su papel de profesor, el de ser quien acompaña, cimienta espacios de aprendizaje, promueve el “*aprender a aprender*”, con la perspectiva de una formación integral del estudiante, y estimula en este la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y formación (Klug y Peralta, 2019). Además de las condiciones anteriormente señaladas, el profesor que sea tutor, tendrá el reconocimiento de horas para esta actividad en su plan de trabajo, y debe cumplir las siguientes características:

- Ser preferiblemente profesor vinculado u ocasional.
- Conocer la historia académica y situación actual de los tutorados.
- Conocer la modalidad educativa, la versión curricular y la normatividad universitaria
- Tener conocimiento sobre la temática de abandono y permanencia estudiantil
- Poseer capacidad empática y de escucha con el otro.

5.2. Pares solidarios (PS)

Son estudiantes de semestres avanzados en el programa, que entre sus características personales esté el deseo de acompañar de forma voluntaria a estudiantes en su proceso de inserción en la Universidad (Espinoza, González y Retamal, 2016).

5.2.1. Pares Solidarios de Bienestar (PSB)

Para quienes aspiren a ser Pares Solidarios de Bienestar, deberán ser estudiantes activos, avanzados en el programa (del cuarto nivel en adelante) y que hayan tenido un proceso exitoso de articulación a las dinámicas institucionales.

Los PSB realizarán prácticas orientadas a facilitar la integración a las dinámicas del entorno universitario, mediante acompañamiento en las lógicas académicas, sociales y administrativas, serán motivadores en los procesos de inducción y reinducción y actividades culturales, sociales, deportivas entre otros. Estos PSB, estarán también a cargo de un tutor para lo administrativo y la entrega de informes, pero muy acompañados igualmente de la Coordinación de Bienestar de la Escuela, quien hará seguimiento a las actividades.

Los encuentros serán concertados entre los estudiantes atendiendo a su disponibilidad horaria y necesidades; sin embargo, se plantean mínimo estas reuniones: inicial de reconocimiento y emparejamiento, en pre-matricula, de seguimiento y de cierre de semestre.

5.2.2. Pares Solidarios Académicos (PSA)

Para quienes aspiren a ser (PSA), deberán ser estudiantes activos, con un promedio académico mínimo de 3.7 y estar en como mínimo en el sexto nivel académico.

Los PSA, realizan el acompañamiento académico mediante talleres de refuerzo, asesorías académicas personalizadas y/o grupales, conferencias entre pares (y si fuera necesario con profesores), a estudiantes en vulnerabilidad. Cabe resaltar que los PSA, son intermediarios entre el estudiante en riesgo y el profesor a quien acudirán a solucionar algunas dudas, que por sí solo no puedan resolver entre sus pares.

Algunos encuentros serán programados desde el Comité del Observatorio y según los cursos reportados de mayor problemática relacionada con rendimiento y cancelación.

5.3. Estructura de las tutorías

Durante la inducción se presenta la estrategia del Observatorio Estudiantil con sus componentes y en algún momento, se explica a los estudiantes, la estrategia de acompañamiento por pares académicos ya que es importante resaltar los beneficios que implica la participación en la estrategia como opción para momentos de dificultades académicas.

Se sugiere implementar momentos tanto de acompañamiento grupal, como individual y mixtos, esto según preferencias y necesidades del grupo, de igual forma puede ser complementado y en algunos casos necesario, con la presencia tutorial del profesor.

5.3.1. *Emparejamiento, reuniones e informes*

El emparejamiento entre docentes tutores y Pares Solidarios de Bienestar se hará en la inducción y antes de la matrícula, donde se acuerden los horarios de encuentro y las estrategias según consenso.

El emparejamiento entre estudiantes en riesgo académico y los Pares Solidarios Académicos, será según las necesidades específicas del estudiante y las fortalezas académicas del PSA, toda vez que la idea es que, por medio de talleres de refuerzo, conversatorios y asesorías, se apoye y mejore el rendimiento de quienes tienen dificultades en algún área específica de la carrera.

Cada tutor define con sus pares solidarios la periodicidad de los encuentros de seguimiento y de igual manera, cada par solidario, organizará las reuniones con sus tutorados, según las necesidades manifiestas por los chicos.

Las reuniones de verificación de los procesos entre el tutor líder de la estrategia, los tutores y los pares solidarios se sugieren así: en la semana posterior a la matrícula, en la semana ocho como avance y realimentación al proceso y al final del semestre.

Es importante contar con formatos de seguimiento de hallazgos, consideraciones y orientaciones de trabajo entre tutor/PS, tutor/estudiante y entre pares.

5.3.2. *Formación de tutores y pares solidarios*

Se propone como herramienta de actualización en conocimientos básicos de las dinámicas institucionales y fortalecimiento de competencias, habilidades y actitudes necesarias para que el acompañamiento sea más efectivo y eficiente.

6. Segunda línea estratégica: inducción, reinducción y acompañamiento permanente

El Observatorio, concebido como un componente estructural del Departamento de Formación Académica, deberá mantener un acompañamiento permanente del estudiante durante su vida universitaria.

En este contexto y considerando la perspectiva que emana de la Vicerrectoría de Docencia de considerar el acompañamiento permanente como un componente integral del currículo, el proceso de inducción y reinducción se constituye en el punto de partida mediante el cual los estudiantes que ingresan recibirán orientación académica, psicológica y social en torno a las actividades que como estudiante le conciernen, desde el ingreso al programa y durante todo su proceso de formación

6.1. Inducción

Pretende que el estudiante realice apropiadamente su primer encuentro con la Universidad y conozca cuáles son los aspectos más importantes de la vida universitaria en relación con su estructura administrativa, académica, cultural, deportiva y social.

6.2. Reinducción

El proceso de reinducción es unas estrategias para orientar el buen desempeño de los estudiantes, aportar a su formación personal y profesional, para ello es importante profundizar en temas de áreas específicas, promover capacitación en temas afines a su profesión.

6.3. Acompañamiento permanente

Este componente busca generar estrategias de apoyo a los estudiantes, especialmente aquellos que presentan dificultades académicas originadas en deficiencias previas a su ingreso a la vida universitaria, con los métodos y técnicas de estudio, problemas de lecto- escritura, entre otros.

7. Tercera línea estratégica: tutoría de vulnerabilidad académica

Se define como tutorial de vulnerabilidad académica el acompañamiento que se hará a estudiantes que tienen dificultades académicas como: repitentes (por primera, por segunda y por tercera vez), periodos de prueba, canceladores potenciales de semestre y materias.

Estos estudiantes serán identificados a través del Observatorio de la Escuela (estadísticas) y serán convocados por el Comité el cual, según el caso, los remitirá de acuerdo al grado de vulnerabilidad determinado.

La escala de vulnerabilidad propuesta incluye los grados 1 a 4 descritos así:

- Grado de vulnerabilidad 1: corresponde a estudiantes potenciales canceladores de materias y/o de semestre.
- Grado de vulnerabilidad 2: corresponde a los estudiantes que están repitiendo por primera vez una asignatura o aquellos que se encuentran en periodo de prueba uno o dos.
- Grado de vulnerabilidad 3: incluye estudiantes que están repitiendo por tercera vez una asignatura y tienen alta posibilidad de salir de la universidad por cinco años.
- Grado de vulnerabilidad 4: corresponde a los estudiantes que están repitiendo por tercera vez una asignatura y se encuentran en los tres últimos semestres de su carrera.

7.1. Consultorio Académico

El consultorio académico será una opción adicional a la tutoría académica y en ningún momento sustituirá el tiempo de atención a estudiantes propio de cada docente y asignatura.

Algunas de las funciones más importantes del consultorio serán: reforzar o aclarar los conceptos dados en clase y prestar atención personalizada (individual) que posibilite identificar dificultades particulares, tales como problemas de aprendizaje, métodos de estudio, dificultades para trabajar en grupo y dificultades en la relación profesor-estudiante, entre otros.

8. Cuarta línea estratégica: escuela de padres

Son muchas las definiciones, interpretaciones y experiencias sobre “La escuela de padres”, pero independientemente de todas estas, se constituye en un espacio de diálogo, discusión e intercambio de experiencias, confrontación de los imaginarios de los padres sobre la Universidad. En un sentido muy general, el propósito de la escuela de padres es proporcionarles estrategias para entender, apoyar, comprender y dar respuesta a los cambios propios del desarrollo que viven sus hijos, en el rol de estudiantes universitarios, además de educarlos en temas propios de la carrera y de interés para la población en general. La participación de la familia en el proceso de formación universitaria de sus hijos permitirá, la reafirmación de la autonomía, la libertad y la responsabilidad necesarias para su crecimiento y desarrollo personal. Mirado de esta manera, casi podría afirmarse que no es sólo el estudiante el que ingresa a la Universidad sino todo el grupo familiar.

9. Conclusiones

En definitiva, la universidad es un reto que los jóvenes enfrentan, a veces en momentos no apropiados a su desarrollo personal, social, familiar y académico; por lo tanto se hace indispensable contar con una herramienta de acompañamiento como lo es el Observatorio Estudiantil, para detectar a tiempo los riesgos de abandono de la vida universitaria de los estudiantes y poder promover en ellos, la permanencia, el adecuado desarrollo y finalización oportuna y exitosa de su proyecto de formación profesional.

Bibliografía

- Caro Sánchez, Y., & Cortés Tobar, E. (2017). Observatorio estudiantil: red de apoyo para la permanencia. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1596>
- Vásquez, J., y Gómez, K. (2005): Metodología para la construcción del observatorio del Sistema de Docencia de la Universidad de Antioquia, Grupo de Econometría aplicada-GEA, Centro de Investigaciones Económicas, Facultad de Economía, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, Medellín Pp. 10.
- Klug, M. A, & Peralta, N. S.. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319-341. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>

Espinoza, E., González Mimica, M., & Retamal, F. (2016). Escuela De Formación De Tutores Pares: Una Experiencia Para La Equidad Y Calidad De Los Aprendizajes De La Universidad Austral De Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1175>

“CULTIVANDO EL BIENESTAR EN LA VIDA UNIVERSITARIA”

VALORACIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON DEL CICLO DE APOYO AL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Karla Reyes Espinoza
kreyes@u.uchile.cl

Rodrigo Rebolledo
rodrigo.rebolledo@ug.uchile.cl

Chile, Universidad de Chile

Resumen

El siguiente trabajo da cuenta de las valoraciones de las y los participantes al ciclo de talleres “Cultivando el Bienestar en la Vida Universitaria”. Iniciativa de acompañamiento implementada por el Programa de Consejería Estudiantil de la Unidad de Aprendizaje, del Departamento de Pregrado (DEPREG) que se desarrolló en el contexto de enseñanza remota de emergencia, producto del COVID -19 y que buscó enriquecer la experiencia de ingreso de la cohorte 2020 y 2021, a través de la apertura de espacios

formativos, que promovieran el bienestar psicológico (Ryff, 1989) desde el encuentro entre estudiantes, el autoconocimiento, el abordaje de temáticas vinculadas al primer año y la adquisición de herramientas de afrontamiento, sobre todo en un contexto de enseñanza virtual. La experiencia buscó además contribuir a la formación integral¹ y está en el marco de los esfuerzos institucionales por promover entornos saludables para el aprendizaje y una cultura de autocuidado, de prevención, promoción y atención de la salud mental en la comunidad universitaria. Además, la literatura sobre permanencia también muestra la relevancia de las variables de salud mental en la propensión al abandono (Caballero-Domínguez et al, 2018).

En los principales resultados del estudio descriptivo exploratorio se observa que el Ciclo fue altamente valorado por su enfoque práctico, relacional y reflexivo y que las temáticas abordadas fueron de interés de distintos grupos de estudiantes, ya que se inscribieron jóvenes de diferentes carreras, cohortes de ingreso, vías de admisión, zonas del país y procedencia educativa. Se releva el potencial transformador del espacio desde impulsar cambios, brindar alivio, calma y una visión positiva sobre el futuro a quienes participaron. Y también se pudo establecer que los resultados se vinculan con 4 dimensiones del bienestar psicológico; autoaceptación; relaciones positivas; dominio del entorno; crecimiento personal.

Palabras claves

Bienestar/ integración universitaria / apoyo a la permanencia / salud mental.

1. Introducción

El ingreso a la educación superior constituye una etapa clave en la vida de miles de jóvenes y está cargada de distintas tensiones² que impactan el primer año (Universities UK, 2015). Factores como la desinformación sobre el nuevo nivel educativo, la desmotivación de los estudiantes que no ingresan a la carrera deseada, los estereotipos sobre la vida universitaria (Laya, 2015), organizar bien el tiempo para responder a las múltiples tareas, fomentar la autonomía y tener las competencias necesarias para enfrentarse a estresores³ son algunos de los elementos que complejizan la transición.

Cumplir con las demandas propias del contexto universitario ha generado un fuerte impacto en la salud mental de las y los estudiantes⁴ y por tanto la atención a esta temática ha cobrado fuerza dentro de las instituciones de educación superior (IES) durante los últimos 10 años. Un estudio de prevalencia de Barrera & San Martín (2021) establece que los principales problemas de salud mental que afectan a las y los universitarios chilenos son el estrés (53%), la depresión (46%), y la ansiedad (45%). y por tanto adquiere cada vez más relevancia incorporar las variables de salud mental en la mirada sobre la deserción ya que podrían guardar relación con la propensión al abandono de la carrera (Caballero-Domínguez et al., 2018).

2. La Universidad como factor protector

Si bien se reconoce que la experiencia universitaria genera muchos retos y desafíos, también ofrece oportunidades para el desarrollo personal, como para adquirir destrezas y herramientas que faciliten

¹ Uno de los principios orientadores del Modelo Educativo. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2018) Modelo educativo. 2da. Chile: Departamento de Pregrado.

² Separarse de familiares y amigos, cambiar de contexto cultural o geográfico; enfrentarse a modos desconocidos de aprendizaje; manejar circunstancias financieras distintas; balancear los estudios con ser padre o madre o trabajar.

³ Tales como abandonar el núcleo familiar, la inestabilidad económica, responder a expectativas personales y familiares, compatibilizar estudios con crianza y/o trabajo, entre otros (Baader et al., 2014; Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Micin & Bagladi, 2011)

⁴ Según reporta la Organización Mundial de la Salud (OMS), los trastornos más prevalentes en esta población son los depresivos (18,5%), de ansiedad generalizada (16,7%), junto con el trastorno por uso de alcohol (6,3%).

alcanzar la autonomía (Universidad de Chile, 2020). Esto ya que dentro de las IES se esconde un enorme potencial para promover la salud y el bienestar a través de sus políticas y prácticas (Bennasar, 2012).

El enfoque de la promoción resulta clave, sobre todo porque la demanda por atención en salud mental ha registrado un aumento sostenido⁵ en los últimos años, tensionando los centros de atención, más en el contexto de pandemia⁶, y la psicoeducación entonces, adquiere un valor mayor, ya que logra un efecto positivo en el malestar psicológico en estudiantes con sintomatología leve (Conley & Kirsch, 2015).

En la U. de Chile, la preocupación por la salud mental originó la creación de una Comisión Triestamental (2019) cuyo trabajo investigativo permitió pesquisar los factores protectores con los que la organización cuenta, levantar propuestas de intervención de corto, mediano y largo plazo para avanzar en el desarrollo de una cultura de autocuidado, de prevención, promoción y atención de la salud mental en la comunidad universitaria, teniendo como principio orientador *“entender la salud mental como promoción del bienestar y la calidad de vida, no solo como atención de la enfermedad”* (Universidad de Chile, 2020, p. 36).

En este marco, la promoción del bienestar psicológico se levanta como una de las líneas a desarrollar, y es por ello que desde el Programa de Consejería de la Unidad de Aprendizaje⁷ se crea el Ciclo de Talleres “Cultivando el Bienestar en la Vida Universitaria”, una iniciativa piloto, de corto plazo, que busca aportar en la promoción de bienestar psicológico de las y los estudiantes de ciclo inicial⁸ y complementar los esfuerzos institucionales por enriquecer la experiencia formativa y disminuir la propensión al abandono.

3. Bienestar Psicológico de Carol Ryff

Para efectos del estudio se tomó como orientación teórica el modelo multidimensional propuesto por Ryff (1989) quien desarrolla una propuesta sobre el funcionamiento positivo del ser humano, definiendo seis dimensiones del Bienestar Psicológico:

Auto-aceptación: Capacidad de reconocer y aceptar múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo sus “buenas” y “malas” cualidades así como también una relación positiva e integrada con su pasado; **Relaciones positivas con otros:** fuertes sentimientos de empatía y afecto por todos, capacidad de establecer amistades profundas y una identificación más completa con los otros; **Autonomía:** Cualidades de auto-determinación, independencia y regulación de la conducta, con un locus interno de la evaluación que permite no depender de otros para obtener aprobación; **Dominio del ambiente:** sentido de competencia en relación con el ambiente y las responsabilidades de las que la persona participa y un empleo eficiente de las oportunidades con las que cuentan; **Propósito de vida:** Esto implica la existencia de metas y objetivos y la capacidad de articular presente y pasado en base a un (o varios) significado(s) coherente(s); **Crecimiento personal:** Hace referencia a que la persona se perciba como alguien que busca mejorar con el tiempo, se encuentra abierta a nuevas experiencias y cambia de manera que refleja más autoconocimiento y efectividad.

⁵ Durante el año 2020 el Servicio Médico y Dental (SEMDA) de la U. de Chile, registró 2365 atenciones psicológicas y 1460 atenciones psiquiátricas.

⁶ En estudio desarrollado por la U. de Chile se detectó que tres de cada cuatro estudiantes reportaron que su estado de ánimo era peor o mucho peor en comparación con el contexto pre-pandémico (Mac-Ginty, Jimenez & Martínez, 2021).

⁷ Específicamente del Programada de Consejería y Orientación al Estudiante, perteneciente al Departamento de Pregrado, de la Vicerrectoría Académica.

⁸ Se entiendo por ciclo inicial a todos los estudiantes pertenecientes a la cohorte de ingreso 2020 y 2021.

La iniciativa estuvo disponible para las y los estudiantes de ciclo inicial (cohorte 2021 y 2020) de todas las unidades académicas, convirtiéndose en una alternativa más de acompañamiento que se sumó a la oferta local y que fue implementada durante un periodo de dos meses⁹ durante el primer semestre de 2021.

El objetivo fue *“promover el bienestar de las y los estudiantes a través de la apertura de talleres, que propicien la vinculación entre pares, la participación, el autoconocimiento y la adquisición de herramientas de afrontamiento, abordando temáticas que inciden en la experiencia universitaria tales como; ajuste vocacional, organización del tiempo, manejo del estrés, higiene del sueño, afectividad y relaciones interpersonales”* y que se sustentan en los antecedentes recogidos en la encuesta de experiencia estudiantil¹⁰ (2020) y otros instrumentos¹¹ del Departamento de Pregrado y las dimensiones del bienestar psicológico desarrolladas por Ryff (1989).

Se eligió la realización de talleres, ya que son una estrategia metodológica de intervención y acción que permite la implementación de dinámicas participativas potencialmente transformadoras (Cano, 2012). Además, en el contexto virtual, otorgan la posibilidad de encuentro entre estudiantes y el desarrollo de diferentes tipos de habilidades.

Para implementar el ciclo se convocó a profesionales de distintas áreas de acompañamiento, con experiencia en la realización de talleres. Se definieron 5 líneas temáticas y orientaciones metodológicas para las y los relatores, buscando que las iniciativas tributarán a los objetivos del ciclo. La oferta definitiva quedó conformada por 11 talleres, 5 desarrollados por el Programa de Consejería¹² y 6 por representantes de otras áreas¹³ de la Universidad. Se abordaron las siguientes temáticas: **Proyecto de vida y ajuste vocacional:** ¿Y ahora qué? La vocación y sus mitos en educación superior (T1). Toma de decisiones en contexto de ajuste vocacional (T2); **Organización del tiempo y estrategias de estudio:** Planificar y equilibrar la vida universitaria (T1). Cómo autogestionar de forma efectiva una sesión de estudio (T2). ¿Cómo organizo mi estudio en un entorno virtual? Herramientas desde el autoconocimiento y la automotivación (T3); **Relajación y Manejo del Estrés:** Aprender respirando (T1). Manejo de la ansiedad en contexto de emergencia (T2); **Afectividad y Relaciones Interpersonales:** Siente (T1). Afecto, emociones y cuidado de sí (T2); **Higiene del Sueño:** Buscando un dormir reparador, consejos de estudiantes para estudiantes.

5. Objetivo de la investigación

El estudio plantea conocer la valoración de las y los estudiantes que participaron de la iniciativa. Se pretende rescatar las voces de las y los protagonistas buscando: i) caracterizar a las y los inscritos ii) describir la percepción de las y los asistentes sobre la metodología utilizada iii) identificar los elementos que valoran en relación a la utilidad y aportes a su bienestar iv) determinar el cumplimiento de los objetivos del ciclo y su relación con el enfoque teórico v) recoger opiniones de mejora.

⁹ El Ciclo se realizó entre el 31 de mayo y el 31 de julio

¹⁰ El 91% de las y los encuestados señalan que una de sus principales preocupaciones se relaciona con la organización del tiempo, el 66% señala que no ha sentido la confianza para interactuar de manera fluida en los aprendizajes virtuales, el 40% asegura que los espacios de interacción no han sido suficientes. Además, el 40% de la muestra declara que ha necesitado apoyo psicológico y no lo ha recibido.

¹¹ Encuesta de experiencia estudiantil 2020, trabajo de campo del Programa de Inducción a la Vida Universitaria 2020, encuesta única de admisión 2021.

¹² Aprender respirando; La vocación y sus mitos en educación superior; Toma de decisiones en el contexto de ajuste vocacional; Planificar y equilibrar la vida universitaria; Siente.

¹³ Hospital Clínico; Centro de Aprendizaje (Facultades de Odontología y Ciencias Químicas y Farmacéuticas); Centro IDEA y DAE (Facultad de Cs. Sociales); CEA (Facultad de Economía y Negocios); CEACS (Campus Sur).

6. Metodología de la investigación

El estudio es descriptivo exploratorio ya que intenta comprender la valoración de quienes participaron (Hernández, Fernández, & Baptista, 2005). Indagar en sus opiniones y significados sobre bienestar. Para recoger la opinión y grado de conformidad se aplicó una encuesta de satisfacción una vez finalizado cada encuentro. La encuesta fue respondida de forma voluntaria y anónima, permitiendo que las valoraciones recogidas fueran expresadas con libertad. El instrumento contempló 3 preguntas cerradas, con escala likert sin categoría intermedia y 3 preguntas abiertas¹⁴. Para analizar las preguntas cerradas, se agruparon las respuestas obtenidas en dos categorías¹⁵. Para analizar las respuestas de las preguntas abiertas se utilizó el método de análisis temático (Clark & Braun, 2013), se realizó una lectura de todas las respuestas para predefinir categorías y luego identificar su frecuencia en el relato de las y los encuestados. Al aplicar el instrumento de evaluación se obtuvo 134 respuestas. A continuación, se presenta la información recogida.

7. Resultados

Caracterización

Tomando como variable el rut único se pudo establecer que el Ciclo registró inscripciones de 352 estudiantes (70% mujeres y 30% hombres) provenientes de las 17 unidades académicas, de diferentes vías de ingreso (76% ingreso regular y 24% ingresos especiales) y tipos de colegios (32% part. subvencionado, 26% municipal, 14% part. pagado, 21% s/i) de 8 cohortes (85% cohorte 2020 y 2021) y zonas geográficas distintas (52% RM, 21% otras regiones y 27% s/i).

Preguntas cerradas

Existió un alto grado de acuerdo con el desempeño de las y los relatores de los distintos talleres, tanto en la claridad en la entrega de contenidos (94%), la promoción de la participación (93%), la disposición a resolver dudas (93%) la metodología (92%), y el correcto uso de herramientas digitales (92%). Respecto a la conformidad con el taller también prevalecen los niveles de acuerdo, pero se registró una mayor variabilidad. Los grados más altos de acuerdo estuvieron en las afirmaciones adquirí herramientas útiles para mi vida como estudiantes (90%), pude aprender de la experiencia de otros (90%), pude compartir mi experiencia con otros (90%), me aportó conocimientos útiles para mi vida (89%). Se registró una mayor variabilidad en la afirmación aportó a mi autoconocimiento (81%) y sobre todo en el número de sesiones fue suficiente (68%). Respecto al grado de satisfacción con el taller, el 91% de las y los asistentes se manifestó satisfecho o muy satisfecho con el espacio en el que participó.

Preguntas abiertas

En la pregunta abierta y obligatoria 1, sobre la utilidad del ciclo de talleres, se observó que lo que más valoraron las y los estudiantes fue **la adquisición de herramientas** (44 respuestas), **la entrega de tips, recomendaciones y consejos** (37), el **compartir experiencias** (28) y **reflexionar sobre sí mismo** (23) y **con una aparición menor, dar un espacio a lo que me hace bien** (10), **la identificación / no solo me pasa a mí** (10) y **la información institucional** (7). En las respuestas se pudo observar una valoración positiva del enfoque práctico de los talleres y una relación con los objetivos declarados respecto a la entrega de herramientas; el que los participantes pudiesen vincularse con otros y fomentar el autoconocimiento.

En la pregunta abierta y obligatoria 2, sobre el aporte al bienestar, aparece con mayor frecuencia la

¹⁴ Dos de las preguntas abiertas fueron obligatorias (utilidad del taller y aportes a la bienestar) y una pregunta opcional (mejoras al taller).

¹⁵ Alto grado de acuerdo (la componen muy de acuerdo y de acuerdo ii) Bajo grado de acuerdo (la componen muy en desacuerdo y en desacuerdo).

idea de que el haber participado *me ayudó a cambiar / impulsó algún cambio* (31), seguida por la categoría *me brindó calma / alivio* (29) y *ser consciente de hábitos que me hacen bien* (29). Le siguen *comprender lo que me pasa* (26) y *visión positiva sobre el futuro* (26). Finalmente se encuentran las categorías *compartir experiencias/expresar / escuchar* (14) e *identificación / no me siento solo en esto* (14).

En la pregunta abierta y opcional 3, sobre mejoras al taller, lo que aparece con mayor frecuencia es la idea de *más sesiones* (17), *que duren más tiempo* (12) y *no mejoraría nada* (7). Sobre este punto, se refuerza la información de la pregunta cerrada sobre conformidad con el taller, donde el 32% de las y los asistentes estuvo en desacuerdo con que el número de sesiones fue suficiente para su desarrollo.

8. Conclusiones / Discusión

En base a lo anterior se identificó que la participación es altamente feminizada, sin embargo las temáticas abordadas en el Ciclo son transversales a los distintos grupos de estudiantes (carreras, tipo de ingreso, colegio de origen) y etapas de su ciclo formativo, ya que si bien la iniciativa estuvo disponible para primer y segundo año, igualmente se registraron inscripciones de 8 cohortes diferentes, lo que además da cuenta de la riqueza que ofrecen estos espacios en términos de su diversidad. También se identificó que las valoraciones de las y los participantes son mayoritariamente positivas y al parecer la iniciativa se encuentra en sintonía con los intereses y necesidades en cuanto a su idea de bienestar. Se pudo determinar que la metodología utilizada fue pertinente, ya que permitió dar cumplimiento a los objetivos del Ciclo, promoviendo el autoconocimiento, la vinculación entre pares y la adquisición de herramientas prácticas de afrontamiento. Además, se denota que la respuesta con más apariciones "*Me ayudó a cambiar / impulsó algún cambio*" está muy relacionada con las respuestas de mayor frecuencia de la pregunta 1 "*Adquirir herramientas y tips / recomendaciones / consejos*", en tanto el enfoque práctico y el objetivo de entregar herramientas a los participantes se vio reflejado en movilizar cambios en las y los asistentes.

Se observó también que se repiten en ambas preguntas, con diferencias de profundidad, categorías relacionadas al autoconocimiento "*Reflexionar sobre mí mismo*" y "*Comprender lo que me pasa*" y al cuidado de sí "*Dar un espacio a lo que me hace bien*" y "*Ser consciente de hábitos que me hacen bien*". En cuanto al autoconocimiento, se observa una mayor complejidad en las respuestas (de reflexionar a comprender) y en cuánto al cuidado de sí, se evidencia el movimiento de la intención de una práctica concreta (dar espacio) hacia una más abstracta (ser consciente). La temática "*Compartir Experiencias*" también apareció en ambas preguntas de forma consistente reforzando la importancia de la vinculación entre pares en el espacio universitario, en especial en un contexto de educación remota de emergencia. Las temáticas "*Me brindó calma / alivio*", "*Visión positiva sobre el futuro*" e "*Identificación / no me siento solo en esto*" muestran un impacto positivo en el estado de ánimo, la tranquilidad y optimismo luego de la participación, con el potencial de proyectarse en el tiempo. Cabe destacar que, a pesar de que "*Identificación / no me siento solo en esto*" no es la temática que aparece con mayor frecuencia, emerge como una novedad en ambas preguntas abiertas, usualmente relacionada con expresiones de alivio.

Se evidenció cercanía entre las temáticas emergentes en las respuestas de las preguntas 1 y 2 con 4 dimensiones del bienestar psicológico: Las categorías "*Reflexionar sobre mí mismo*" y "*Comprender lo que me pasa*" se relacionan con la dimensión de **Auto-aceptación**, en tanto implica poder reconocer y aceptar diversas cualidades de sí mismo. Las categorías "*Compartir Experiencias*" en ambas preguntas

abiertas se relacionan estrechamente con la dimensión de **Relaciones positivas con otros** y da cuenta de la importancia de los vínculos interpersonales y la capacidad y posibilidad de construirlos. Las categorías “*Me ayudó a cambiar / impulsó algún cambio*”, “*Adquirir herramientas*” y “*Tips / recomendaciones / consejos*” se relacionan con las dimensiones de **Dominio del entorno** y **Crecimiento personal** en tanto implican sentido de competencia en el ambiente que se desenvuelve la persona y desarrollar su propio potencial respectivamente. Se concluye por tanto que el enfoque teórico del bienestar psicológico resultaría útil para abordar este tipo de temáticas.

Por último, se pudo observar que los aportes al bienestar reconocidos por las y los estudiantes como el impulsar cambios, brindar alivio emocional y una visión positiva del futuro, dan cuenta del potencial transformador del espacio y por tanto el Ciclo del bienestar podría ser un factor protector para las y los universitarios que participan y esto podría incidir en disminuir su propensión al abandono. Si bien en este estudio no se puede establecer una relación directa entre la asistencia al espacio y la disminución en la intención de desertar, por el tiempo de duración de la iniciativa, es posible proyectar nuevas investigaciones que permitan profundizar en esta temática en específico en nuevas versiones. Además, las recomendaciones apuntan a continuar con la iniciativa, replicarla en otros espacios y aumentar el número de sesiones, posibilitando que más estudiantes puedan asistir y que los resultados obtenidos puedan proyectarse en el tiempo, pudiendo impactar positivamente la experiencia formativa de quienes participan.

Bibliografía

- Barrera-Herrera, A., & San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psykhé*, 30(1).
- Bennasar Veny, M. (2012). Estilos de vida y salud en estudiantes universitarios: la universidad como entorno promotor de la salud.
- Caballero-Dominguez, C., Gallo-Barrera, Y., & Suárez-Colorado, Y. (2018). Algunas variables de salud mental asociadas con la propensión al abandono de los estudios universitarios. *Psychologia*, 12(2), 37-46. doi: 10.21500/19002386.3466.
- Cano Menoni, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2.
- Clark, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 2(26), 57-71.
- Conley, CS, Durlak, JA y Kirsch, AC (2015). Un metaanálisis de los programas universales de prevención de la salud mental para estudiantes de educación superior. *Ciencias de la prevención*, 16 (4), 487-507.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2005). Metodología de la investigación (Vol. 5). México.
- Laya, M. S. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana. Ryff, CD (1989). La felicidad lo es todo, ¿o no? Exploraciones sobre el significado del bienestar psicológico. *Revista de personalidad y psicología social*, 57 (6), 1069.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.

Universities UK. (2015). Student mental wellbeing in higher education. Good practice guide.

Universidad de Chile (2020) Propuesta para la promoción del Bienestar y cuidado de la salud mental en la comunidad universitaria, con énfasis en los estudiantes.

PERFIL DEL TUTOR PAR: IMPLEMENTACIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN PROCESOS FORMATIVOS Y EVALUATIVOS DE ESTUDIANTES TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO – BÍO

Martha Venegas Villanueva
mvenegas@ubiobio.cl

Cinthia Espinoza Mora
cespinoza@ubiobio.cl

Chile, Universidad del Bío-Bío

Resumen

Desde el año 2019, el Programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío a través de la estrategia de formación y evaluación de los y las estudiantes tutores y tutoras: Escuela de Tutores, ha asumido la tarea de perfeccionar los procesos que esta emprende, para responder a las necesidades que la labor tutorial conlleva. Para esto, se ha definido construir una línea de formación para tutores y tutoras pares, que responda a las necesidades propias de los y las estudiantes de primer año y que implica la evaluación constante del desempeño tutorial, circunscribiéndose a lo establecido en el Perfil del Tutor y Tutora de la Universidad del Bío-Bío.

Luego de un proceso de construcción y definición, que incluyó una etapa de revisión teórica y contextual, y que ha contado con la participación de profesionales que coordinan los equipos de tutores y tutoras (Encargados/as de Carrera) y los mismos tutores y tutoras, estamos frente a la implementación de los primeros instrumentos evaluativos y de recolección de información, en concordancia con lo declarado en el Perfil del Tutor y Tutora, que permiten realizar el análisis de los primeros resultados, identificar necesidades y áreas a fortalecer para que la labor tutorial cuente con las herramientas que necesita, en especial en este contexto en el cual, deben adecuarse constantemente a nuevos escenarios y a estudiantes que debido a la educación a distancia y la situación sociosanitaria actual, se enfrentan a realidades completamente distintas a las vivenciadas por ellos durante su primer año de Universidad.

Los resultados de la implementación de niveles de desempeño a través del Perfil del Tutor y Tutora, que se encuentra estructurado en tres áreas, que son: manejo conceptual, actitudinal y procedimental, las que a su vez se subdividen indicadores, nos permiten identificar áreas o indicadores debilitados tanto en la generalidad de los y las estudiantes tutores y tutoras, como en equipos de carreras específicas o tutores y tutoras particulares, lo que posibilita identificar líneas formativas generales a trabajar por la Escuela de Tutores; específicas, posibles de abordar por los y las Encargadas de Carrera, y en un futuro, establecer las trayectorias formativas de cada uno de los tutores y tutoras para ofertarles opciones de acuerdo a sus necesidades.

Descriptorios o Palabras Clave

Perfil de desempeño, Tutor par, Acompañamiento integral, Formación tutores y tutoras.

1. Introducción

Al igual que para la mayoría de las instituciones de Educación Superior, para la Universidad del Bío- Bío la retención de los y las estudiantes de primer año es una de sus prioridades, y teniendo en cuenta que, tal como señala Tinto (1989, citado en Silva 2011), *“dos problemas deben atenderse en esta etapa: el aislamiento de los jóvenes debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es”*, se han emprendido acciones para potenciar su permanencia, siendo la principal estrategia institucional: el Programa Tutores, que implementa tutorías en la mayoría de las carreras, las que se erigen como la herramienta que permite el acompañamiento de los/as estudiantes durante su periodo de transición a la vida universitaria.

El Programa Tutores, se encarga de realizar este acompañamiento a través de tutores y tutoras pares, teniendo como objetivo el contribuir a la retención y aprobación de las asignaturas de los y las estudiantes iniciales, abordando las áreas académica, socioeconómica y motivacional, mediante estrategias institucionales de adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. Los y las tutores y tutoras son estudiantes de cursos superiores, quienes participan de un proceso de selección y formación y evaluación que busca entregarles las herramientas necesarias para el desempeño de su labor tutorial.

En la búsqueda de perfeccionar los procesos antes mencionados y que estos respondan a las necesidades que la labor tutorial conlleva, nos enfrentamos a la problemática de definir y construir una línea de formación para tutores pares, que responda a las necesidades propias de los y las estudiantes de primer año y a una evaluación constante de su desempeño.

Siendo así, desde el año 2019, el Programa Tutores, se ha dado a la tarea de establecer criterios de desempeño que permitan categorizar a tutores y tutoras par e identificar aspectos formativos prioritarios, definiendo como objetivo en esta instancia, el establecer las etapas de implementación de los niveles de desempeño del perfil de tutores pares de la Universidad del Bío-Bío.

La metodología a utilizar en esta oportunidad, es de tipo descriptiva y tiene como fin presentar la primera etapa en la implementación de los niveles de desempeño del perfil de tutores y tutoras pares, a saber; la construcción de instrumentos de evaluación para medir el rol de los y las tutoras en cuanto al manejo conceptual, actitudinal y procedimental en las diferentes dimensiones que contempla el perfil. A partir de los resultados de dichas evaluaciones, se levantan necesidades formativas a tener en cuenta en la segunda etapa de implementación; construcción de una trayectoria formativa para los diferentes áreas y niveles del perfil.

2. Desarrollo

2.1. Estructura del perfil

Entendiendo que un perfil describe de forma concreta las características, tareas y responsabilidades de un cargo dentro de una institución, organización o programa, en la Universidad del Bío-Bío, se señala que: *“un tutor/a es un estudiante de cursos superiores que posee capacidad para gestionar su proceso de aprendizaje y guiar el de sus compañeros y compañeras; se caracteriza por un alto compromiso social y buen desempeño académico y posee habilidades relacionadas con la comunicación asertiva y capacidad resolutive, que le permiten interactuar con su entorno de manera efectiva, lo que le facilita el guiar y acompañar a sus compañeros/as en el proceso de transición a la vida universitaria”* (Espinoza, 2020).

La estructura del Perfil del Tutor Par considera 3 áreas; manejo conceptual, actitudinal y procedimental, con 17 indicadores en total, y 3 niveles de desempeño. Para Tobón (2013), los niveles de desempeño o niveles logro, son grados a través de los cuales se forman las competencias mediante la resolución de problemas de contexto, desde menor a mayor complejidad, por tanto, los niveles de desempeño en el perfil de tutores y tutoras, considera que estos y estas deben transitar desde un nivel inicial, a uno intermedio, hasta llegar al nivel avanzado, en la medida que adquieren mayor experiencia en las acciones de acompañamiento que requiere su rol, lo cual es mediado, acompañado e intencionado por profesionales a cargo de liderar equipos de tutores y tutoras pares y la estrategia de formación: la Escuela de Tutores.

El área de manejo conceptual del perfil declara el manejo de conceptos, ámbito del saber, en torno a los fundamentos y características del Programa Tutores, la red de acompañamiento institucional, Modelo Educativo de la Universidad, manejo de aspectos de su carrera, conocimiento en torno a la igualdad de género y liderazgo.

El área de manejo actitudinal aborda conocimiento del saber ser y saber convivir, por ello sus indicadores tienen relación con el autoconcepto, visión crítica, indagación, cercanía y comunicación en la interacción con los otros y otras, anticipación ante situaciones adversas, trabajo colaborativo y respeto hacia la diversidad.

Por su parte, el área de manejo procedimental, hace alusión al saber hacer, esto en cuanto a habilidades de gestión, capacidad negociadora, uso de plataformas digitales y estrategias de aprendizaje.

2.2. Instrumentos de evaluación Perfil Tutores: Heteroevaluación, Evaluación de inicio, Evaluación de proceso.

A fin de cada semestre se realiza el proceso de evaluación de la labor desempeñada por cada tuto y cada tutora, lo que se denomina Evaluación en 360° o Heteroevaluación. Esta evaluación es realizada desde cuatro actores que están insertos en el proceso: tutorados y tutoradas, Director o Directora de Escuela/ Jefe o Jefa de Carrera, Encargado o Encargada de Carrera y el propio tutor o la propia tutora; quienes mediante formulario en línea contestan un instrumento que contiene indicadores que evalúan el dominio que poseen tutores y tutoras acerca de los componentes del programa, sus responsabilidades y el desarrollo de competencias genéricas.

Durante el año 2020 la Evaluación 360° experimentó variaciones con respecto a los semestres anteriores, esto en virtud del trabajo de construcción del nuevo Perfil del Tutor, lo que significó la redefinición de criterios de desempeño que reestructuraron la evaluación.

Si bien las evaluaciones de los cuatro actores variaron, es la correspondiente a Director o Directora de Escuela/ Jefe o Jefa de Carrera la que mayores modificaciones tuvo. Se establecieron dos etapas de la evaluación, una primera, que es cualitativa y que recoge la percepción de aspectos por mejorar y aportes del equipo de tutores y tutoras de cada carrera, y una segunda parte en la cual se evalúa el desempeño de cada uno y cada una de manera individual, desde el "Deficiente" al "Excelente" e incluyendo el indicador "No observado". La información extraída de las respuestas a esta evaluación permite a Encargados y Encargadas de Carrera emprender estrategias de mejora afines a las necesidades propias de cada carrera. Con respecto a las demás evaluaciones, no solo se modificaron los indicadores, sino también el porcentaje que corresponde a cada evaluación, quedando de la siguiente manera: encargado o encargada de carrera: 40%, tutorados/as: 40%, autoevaluación: 20%.

Por su parte, la evaluación de inicio, está diseñada para ser aplicada en los primeros meses en que los y las tutoras desempeñan el rol, esta es una autoreporte que contestan a través de formulario en línea. Busca medir el nivel de entrada de éstos en cuanto al manejo conceptual, actitudinal y procedimental que se requiere para realizar acciones de acompañamiento efectivo a estudiantes iniciales. Es por ello que los reactivos se orientan al primer nivel de desempeño del perfil y el análisis de estos resultados permiten hacer el levantamiento de necesidades formativas.

Finalmente, la evaluación de proceso se realiza a mitad del año académico, es contestada por cada encargado y encargada de carrera, profesional del Programa, que guía el rol de un equipo de tutores y tutoras. Esta evaluación también se contesta en formulario en línea y busca medir el nivel de avance en cada área del Perfil, para así detectar aquella que requiere mayor foco en las acciones formativas que realiza y coordina la Escuela de Tutores. Cabe señalar que a la fecha esta se encuentra en etapa de aplicación.

3. Resultados

3.1. Evaluación 360 (2020_2)

La evaluación de los y las 72 tutores y tutoras de la Sede Concepción y los y las 27 de la Sede Chillán, realizada a fines del Segundo Semestre del año 2020, si bien se responde en forma individual, para su socialización se presenta por sedes, teniendo los siguientes resultados:

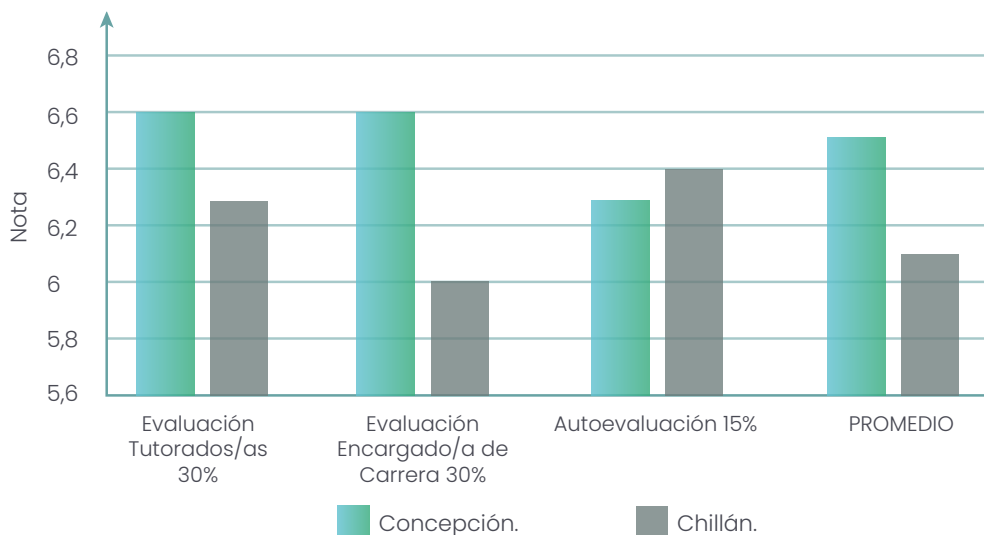


Figura 1. Resultados Evaluación 360°.

Nota: Las calificaciones tienen una escala numérica de 1,0 como evaluación mínima y 7,0 como evaluación máxima.

En la Sede Concepción, tutores y tutoras promedian un 6.5 entre los tres instrumentos de evaluación cuantitativa, siendo las notas más bajas las correspondientes a su Autoevaluación con un 6.3; y en la Sede Chillán, igualmente, la nota más alta es la correspondiente al instrumento de Autoevaluación, donde tutores y tutoras obtienen en promedio un 6.4, la evaluación más baja, es la otorgada por Encargadas de carrera.

En lo que refiere a la evaluación cualitativa que realizan Directores y Directoras de Escuela o Jefes y Jefas de Carrera, los comentarios entregados son revisados por equipos de tutores de cada carrera junto a su Encargado o Encargada de Carrera y son utilizados para identificar ámbitos de mejora, para el próximo semestre. Con respecto a la tasa de respuestas, del total de carreras de la Universidad que cuentan con el Programa Tutores; 26 entre ambas sedes, se obtuvo respuesta de 16 realizan Directores y Directoras de Escuela o Jefes y Jefas de Carrera, lo que representa a un 62% de estos, porcentaje visiblemente superior en comparación a respuestas obtenidas en otros periodos académicos: 46% para el 2020_1 y 12% para el 2019_2.

3.2. Evaluación de inicio (2021_1)

La evaluación de inicio fue aplicada en el mes de mayo de 2021, respondiendo un total de 118 tutores y tutoras de un universo de 128, es decir, se logró el 92,1% de respuestas. El detalle por sede es; 85 respuestas de Sede Concepción (97,7% del total de la sede) y 33 respuestas de Sede Chillán (80,4% del total sede). El

instrumento se estructura en 3 Áreas: manejo conceptual, actitudinal y procedimental, con 17 indicadores en total, y los 3 niveles de desempeño anteriormente descritos, y arrojó los siguientes resultados, que representan a la totalidad de tutores y tutoras, ya que estos guían acciones formativas colectivas:

Indicador	Porcentaje %
Programa Tutores	96,5
Redes Univiersitarias	100
Unidades y Departamentos	67,1
Conocimiento Disciplinar	92,8
Igualdad de Géneros	53,9
Liderazgo	57,9

Figura 2. Resultados Evaluación de Inicio. Ámbito Conceptual.
Fuente: Elaboración propia, en base a resultados de evaluación de inicio.

Los resultados generales de esta evaluación demuestran que los/as tutores/as se perciben como con un alto porcentaje de conocimiento acerca del Programa Tutores, las Redes Universitarias y la carrera que estudian, pero esta percepción decae especialmente al tratarse de los indicadores de Liderazgo e Igualdad de Género.

Ámbitos	Indicadores	Porcentaje %
Actitudinal	Respeto	83,9
	T. Colaborativo	78,4
	Anticipación	46,3
	Cercanía	77,3
	Indagación	40,7
	Visión Crítica	63,3
	Autoconcepto	62,4
Procedimental	Estrategias de Aprendizaje	54,2
	Uso de plataformas	49,9
	Gestión	55,6
	Capacidad Negociadora	53,3

Figura 3. Resultados Evaluación de Inicio. Ámbitos Actitudinal y Procedimental.
Fuente: Elaboración propia, en base a resultados de evaluación de inicio.

En lo que respecta a los Ámbitos Actitudinal y Procedimental, los porcentajes presentados corresponden a tutores y tutoras que se declaran *"Muy de acuerdo"* con sus habilidades frente a cada uno de los indicadores. De estos resultados, se destacan positivamente lo que refiere al *"Respeto por la Diversidad"*, la importancia que se le da al *"Trabajo Colaborativo"* y a la *"Cercanía"*, y se vislumbran como desafío formativo lo que refiere a la *"Indagación"* y la *"Anticipación"*, en el ámbito actitudinal y el *"Uso de las Plataformas"* institucionales, en lo procedimental.

4. Conclusiones

4.1. Áreas a fortalecer a partir de resultados

A partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación que miden el desempeño de los y las tutoras, se evidencia necesario reforzar los siguientes ámbitos por área:

- Manejo Conceptual: objetivo general del Programa Tutores, para no perder el foco que todo el accionar tutorial debe tributar y contribuir a mejorar la retención de estudiantes de primer año. Profundizar en el conocimiento del perfil de egreso, vinculándolo con la malla curricular y las áreas de desempeño laboral. Ahondar en temáticas sobre igualdad de géneros.
- Manejo Actitudinal: En general, se observó buenos resultados en este ámbito, pero se evidencia necesidad formativa en habilidades sociales que hacen alusión a detección de dificultades emocionales, los factores que influyen y el abordaje de estas en el quehacer tutorial.
- Manejo Procedimental: se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación en autonomía por parte de tutoras y tutores, para la búsqueda de estrategias de aprendizaje y también sobre el registro y acompañamiento que puedan ser útiles para sus tutoradas/os.

4.2. Continuidad de la implementación

A la luz de los resultados y del futuro análisis de la evaluación de proceso, la siguiente etapa en la implementación del Perfil del Tutor Par de la Universidad del Bío-Bío, es establecer trayectorias formativas para trazar una ruta de capacitación y formación que dé cuenta de acciones que apunten a cada nivel de desempeño.

Para Contreras (2016), planificar e implementar capacitación y formación de tutores y tutoras puede realizarse considerando la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome), es decir, teniendo en cuenta que los aprendizajes van en creciente complejidad estructural y esto es producto del aumento en la complejidad de la actuación de quien aprende, por tanto, una ruta formativa para tutores y tutoras debe considerar aprendizajes progresivos, ser continua y en aumento de complejidad tanto de las actividades como los instrumentos evaluativos.

Esta ruta de capacitación y formación debe contemplar acciones dentro de la Estrategia Escuela de Tutores, como también dentro del rol de los y las Encargadas de carrera, entendiendo que un aspecto fundamental para el aprendizaje de pares es el modelaje, por tanto, es en la gestión de Encargado y Encargada de carrera, donde estudiantes tutores lograrán una mayor y más significativa apropiación del Perfil.

- Contreras, J. (2016). Hacia Una Carrera Del Tutor: Actualización Del Modelo De Selección De Tutores Pares Paiep, Basado En Resultados De Aprendizaje. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1172>
- Espinoza, C. (2020). Perfil del tutor par: indicadores de desempeño y elementos claves en el acompañamiento para la retención de estudiantes iniciales. *Congresos CLABES*, 966-974. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2669>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. Recuperado en 10 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4a. Ed.). Bogotá: ECOE.

ACCIONES TUTORIALES QUE PERMITEN LA INTEGRACIÓN EN PROGRAMAS EN LÍNEA

María Isabel Enciso Avila
maria.enciso@redudg.udg.mx

José Alfredo Flores Grimaldo
alfredof@redudg.udg.mx

México, Universidad de Guadalajara

Resumen

Se presenta la importancia de la labor tutorial durante los primeros ciclos de ingreso al programa educativo, al describir algunas estrategias utilizadas para los programas en línea. Es común encontrarnos que el uso del concepto tutor en educación en línea sea usado como sinónimo del de asesor o profesor, pero el tutor hace una actividad distinta de la labor exclusivamente académica con énfasis en los procesos más de asesoría y acompañamiento en procesos de apoyo académico-administrativo. En educación en línea se incorporan estudiantes muy diversos en perfiles, edades y en sus necesidades de aprendizaje; por lo que la tutoría se ha convertido en una herramienta fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes que promueva la equidad y la inclusión. La tutoría de ingreso permite a los estudiantes convertirse en miembros de la institución, es el primer contacto de identificación de sus metas personales con las institucionales, si se logra integrar de forma adecuada al estudiante, podrá disminuir la tasa de bajas y reprobación. Se describen cinco estrategias exitosas usadas en algunas instituciones mexicanas, con el fin que puedan ser de utilidad a otros programas en línea.

Descriptorios o Palabras Clave

Tutoría, ingreso, integración, educación en línea.

1. Introducción

La acción de tutoría en una institución educativa, es una de las tareas fundamentales asociada a la labor de formación académica de los estudiantes, en ocasiones considerada como complementaria o de apoyo a la docencia destacando la asesoría especializada para atender deficiencias en el aprendizaje, como apoyo la disminución de los casos de reprobación, con el fin de nivelar su condición evitando el abandono definitivo. En otras ocasiones forma parte de los programas de educación integral en el que se realizan actividades más allá de lo académico e integran actividades deportivas, culturales y recreativas. Sin embargo, podemos observar que en cualquiera de los objetivos que persiga es una labor de acompañamiento al trayecto de formación.

Al estar ligado a la trayectoria académica de los estudiantes es posible fragmentarla en distintos momentos de atención al ingreso, durante la formación y al egreso, atendiendo a necesidades específicas (Álvarez, 2014; Venegas-Ramos & Gairín Sallán, 2020; Casado, Lezcano y Colomer, 2015). De acuerdo con Álvarez (2014), la tutoría tiene una función de acompañamiento, de orientación y de apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes, a lo largo de su trayectoria de formación pero considerando un horizonte dinámica del proyecto de vida, personal y profesional.

El tipo de alumno en programas en modalidad en línea tiene un perfil que se caracteriza por ser en su mayoría un adulto, con edad superior a los jóvenes tradicionales, incluso en ocasiones ya con una carrera profesional previa, combinando estudios y trabajo pero también responsabilidades familiares. Esto implica para los profesores enfrentan diversos niveles de formación, implica que las expectativas y motivaciones son diversas y dificultan la acción docente.

Atender a las necesidades presentadas por cada uno de los estudiantes implica organizar una ruta diferenciada, lo cual en la forma en la que se organiza la programación académica resulta imposible; pero al mismo tiempo hace latente la necesidad de un cambio en este formato que resulta ineficiente. Lo que implicaría dejar de lado los roles tradicionales de un docente tradicional como un trasmisor y al estudiante como un receptor, empezar a valorar que la orientación educativa no solo se restringe a decisiones académicas sino también a cuestiones personales y profesionales ligadas al proyecto de vida de los estudiantes.

Para este escrito se aborda el primer momento de observación en una trayectoria el ingreso en el que se tiene que integrar al estudiante a la dinámica y cultura escolar, para que se sienta parte de la institución. También para que identifique como las expectativas que tenía sobre su formación y metas profesionales se lo puede otorgar la institución, es decir, se establezca se empate de pertenencia. Sin duda la tutoría es una labor que contribuye a este proceso de identidad con la organización escolar, por eso nace el interés de indagar ¿Qué tipo de acciones se realizan al ingreso? ¿Quién o quiénes pueden realizar esta labor de integración? ¿Existen rasgos diferenciadores de la tutoría en línea?

2. Perspectiva teórica

La propuesta que más ha permeado la importancia de la tutoría en Iberoamérica (Rodríguez, 2012; Lobato y Guerra, 2016; Martínez, Martínez y Pérez, 2014) es la propuesta por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2001 que presenta una serie de lineamientos para la elaboración de programas que contribuyan a intervenir sobre problemas relacionados con el

abandono escolar de los universitarios, su permanencia y culminación exitosa de sus estudios. Es decir que contribuya a elevar las condiciones de las prácticas educativas para disminuir los abandonos. Sin embargo esta visión desde la perspectiva de calidad y vinculada a indicadores de eficiencia institucional, tiene la desventaja que deja fuera los intereses y necesidades del propio estudiante, aunado a que se concentra en la parte académica.

2.1. Educación Integral

En contraste con la postura de eficiencia y calidad, la postura de la educación integral busca el equilibrio entre la formación académica y el proyecto personal de vida de los estudiantes, mediante el desarrollo de todas las potencialidades de la persona al adquirir las competencias adecuadas a su opción personal. Se base en la interdisciplinariedad de un grupo de apoyo. La orientación se dirige al reconocimiento de sí mismo, de su entorno, de su profesión y de su responsabilidad social como futuro profesional (Rodríguez, 2012). Se considera como una formación no académica sino complementaria con talleres de tipo lúdico.

2.2. Perspectiva formativa

A partir de los cambios en el proceso de la enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo individualizado de competencias profesionales e investigación y la resolución de cuestiones de relevancia social, en que el estudiante es el eje central del proceso (Lobato y Guerra, 2016). La clave es que los estudiantes sean autónomos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, que lo habilite para toma de decisiones y la gestión independiente o con otros profesionales. Es importante la contextualización de los aprendizajes y la reflexión personal, la construcción de conocimientos aplicados a casos prácticos. El rol se vuelve de orientación y apoyo al estudiante en su proceso personal y desarrollo de competencias. Implica a los estudiantes a asumir su rol como responsables de sus procesos de formación, a saber interpretar sus experiencias, considerar sus diferentes perspectivas y encontrar sentido a sus vidas.

2.3. Puntos que aportan las perspectivas para una visión de itinerarios educativos

En las diferentes perspectivas se pone énfasis en el estudiante como elementos fundamental de la acción tutorial, mientras que en el enfoque de calidad, la intención de atender al estudiante es con el fin de lograr la retención y por tanto la culminación de su formación al graduarse, evitando que el estudiante abandone, es decir el foco central está en la retención para el logro de la eficiencia institucional. En la visión de la educación integral, el centro es el la formación de competencias en el estudiante pero no sólo académicas sino también con actividades complementarias que lo lleven a desempeñarse de mejor manera en la sociedad, pero deja un poco de fuera las competencias que el estudiante busca por iniciativa o interés propio en diferentes ámbitos de su vida, como el trabajo, la interacción con medios de comunicación, viajes, etc. Pero que no son reconocidos en el ámbito de la formación formal o escolarizada.

La perspectiva de la tutoría focalizada en la formación, implica que a los estudiantes se debe propiciar autonomía en sus aprendizajes de tal forma que asuman la responsabilidad de valorar sus necesidades de acuerdo al proyecto de vida que establezcan pero esto no sólo involucra la acción de la tutoría como esta parte complementaria sino que vuelve la propia acción del profesor como orientador en las decisiones de su propio aprendizaje, generando autonomía al estudiante. Sin embargo, se sigue focalizando en esta postura lo académico y curricular, la flexibilidad de elección de contenidos está

ligada a la restricción de lo curricular, no reconoce las competencias adquiridas en otros ámbitos no escolares.

Con base en las ideas de estas perspectivas de la acción tutorial, se esboza la necesidad de incorporar una serie de rasgos para conformar una perspectiva ligada a los itinerarios educativos vinculados a el itinerario vital de los estudiantes, en particular cuando nos referimos a los estudiantes en una modalidad en línea, que se caracterizan por tener experiencias de aprendizaje en ámbitos no formales como lo laboral y que en gran medida deciden la carrera por esa experiencia, o que pese a tener otras profesiones vienen a reconvertir sus saberes para cambiar de campo laboral o por que la propia profesión los ha llevado a ejercer una actividad para la cual su formación previa no tiene relación.

Un poco en el sentido de los cambios actuales por la revolución y automatización, algunas de las profesiones o actividades profesionales tendrán que renovarse por que los conocimientos adquiridos caducan cada vez más rápido y las universidades tendrán que atender no sólo a los estudiantes en edad de cursar universidad sino también aquellos que regresen por formación continua. Por lo tanto, el rol del tutor se asume un poco tratando de responder a lo que las tres perspectivas mencionan, pero con cierto orden; primero reconocer las competencias con las que llegan los estudiantes para tomar decisiones frente su necesidad de formación, es decir, considerar su itinerario educativo independientemente de donde adquirió esos saberes, es decir ya no sólo reconocer las que provienen de un ámbito escolar, lograr que el estudiante sea capaz de reconocer lo que sabe, lo que le hace falta y el medio por el cual debe formarse (formal, no formal e incluso informal). Un poco como lo que establece la educación integral, pero no necesariamente lo complementario debe adquirirlo en la vía formal, y un punto importante es el mantener el cuidado en la calidad de la formación pero no bajo los estándares de la ruta única y sin tropiezos, sino sobre la intención de acreditaciones que le sean necesarias, como vías cortas o largas de formación según las requiera.

Sin duda alguna que bajo estos rasgos distintivos de operación de las Instituciones de Educación Superior, uno de los rubros que cobrará fuerza es el de la modalidad de enseñanza en línea y la labor de orientador y guía en las decisiones sobre su formación será esa acción que se realice de tutoría pero con base en su itinerario vital y proyecto profesional con el que cuente el estudiante. Esta responsabilidad no es sólo del tutor de forma aislada y personal, la acción tutorial establece nuevas responsabilidades y modos de hacer que exigen la implicación de la institución universitaria en todos sus niveles (Martínez et al., 2014). La tutoría se ha convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes que promueva la equidad y la inclusión.

3. Descripción del Método

Se realiza una búsqueda de materiales en sitios especializados en el tema de tutoría como congresos, repositorios que hablaran sobre las acciones de tutoría en el nivel de licenciatura, que hicieran referencia a las acciones que se realizan al ingreso de los estudiantes. Se usaron como palabras claves las siguientes: Tutoring, mentoring, e-tutoría, tutoría virtual, tutoría de ingreso, integración universitaria. Se obtuvieron 1607 documentos, en una siguiente fase se análisis se establece como criterios que el contenido correspondiera a la tutoría que se realiza bajo las características de la definición que se usa para esta investigación, y se descarta la mayoría que hace referencia a la tutoría como seguimiento académico en línea.

Dado que el corpus a analizar son documentos, se toma el análisis documental como técnica, entendida como un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. El análisis de la información depende de inteligencia y creatividad del analista para ser capaz de ofrecer, datos derivados del análisis y la síntesis de la información evaluada (Dulzaides y Molina, 2004).

El procedimiento siguiente fue descartar todos los documentos que hablan de la acción tutorial pero no especifican las estrategias que utilizan al ingreso o que no identifican diferenciación en las acciones por momentos de acuerdo al avance en su trayectoria escolar. Después de este descarte se analizan 82 documentos que reflejan las acciones de universidades o instituciones de educación superior en las que si se describen estrategias de acción para el ingreso, bien como propuesta para su desarrollo o con resultados de aplicación.

Después se hace una categorización cualitativa, para agrupar las estrategias de acuerdo con el objetivo que pretenden, en el que se identifican cinco tipos de acciones: Mediación para la transición del proceso formativo, identificar las competencias a reforzar, atención o canalización con problemas personales, proceso de integración al campus virtual, y la descripción de procesos administrativos de ingreso.

4. Resultados

Los que se identifica en las búsqueda es que la mayoría habla de tutorías y acciones tutoriales de manera general sin focalizar acciones estrategias específicas para cada uno de los momentos de la acción tutorial, mencionan sus objetivos y metas para la atención de los estudiantes pero poco describen acciones concretas. Son pocos los documentos que si especifican acciones para el primer acercamiento con el estudiante al ingreso a la institución, para describir la transición entre aspirante y miembro.

La tutoría de ingreso requiere especial atención, dado que permite a los estudiantes convertirse en parte de la institución, es el primer contacto de identificación de sus objetivos o metas personales con lo que le proporciona la institución, si se logra integrar de forma adecuada, podrá disminuir la tasa de bajas voluntarias, y tasa de reprobación. Se identifican cinco estrategias exitosas en la tutoría de ingreso, que han utilizado algunas instituciones y se describen a continuación (Castillo et al., 2019, Bustos, 2018, Albanes et al., 2015, Casado et al., 2015):

4.1. Mediación para la transición del proceso formativo del estudiante de modalidad presencial a modalidad virtual

En la mayoría de los casos los estudiantes que eligen la modalidad en línea son personas que han pasado por un periodo fuera del sistema educativo, bien por condiciones de rezago para dedicarse a actividades productivas o reproductivas, su última experiencia de formación además del lapso de tiempo sin continuidad se suma la modalidad que proviene la mayoría de prespecialidad con dinámicas predominante de receptores de conocimiento. Por tanto, las acciones que han tenido que utilizar para inducir los principios de la enseñanza el línea como el hecho que deben auto-gestionar su proceso de aprendizaje, así como, la administración de tiempo en sus actividades. Otro cambio importante es la mediación tecnológica, por lo que una experiencia previa de adiestramiento siempre será necesaria.

La estrategia utilizada por la mayoría de instituciones ha sido los cursos de inducción, selección

o propedéuticos la mayoría elige sólo uno, no encontramos casos en el que combinaran, pero en el fondo parte del mismo supuesto que es necesario adiestrar al aspirante para su nueva responsabilidad como estudiante o alumno en una aula virtual; los cursos de inducción y propedéutico son similares, la diferencia es que en el primero se pretende un primer acercamiento a la dinámica más o menos parecida a la actividad en los cursos, usando la plataforma y el estilo de diseño instruccional, mientras que en los propedéuticos se trabaja sobre contenidos o competencias que consideran son ausentes en los futuros alumnos y la intención es homologar saberes previos al mismo tiempo que se induce en el uso del ambiente virtual del aprendizaje.

Los cursos de selección por lo regular son utilizados como un punto de diagnóstico para saber en qué medida cuenta con las habilidades básicas para trabajar en línea, como puede ser el manejo de herramientas tecnológicas, las habilidades de lectura y escritura, las de gestión de información, argumentación y análisis. Que por lo regular se realizan con exámenes estandarizados, pero también con portafolio de evidencias resultado del diseño instruccional del mismo curso para que al mismo tiempo sea una inducción a su rol en la modalidad. Cualquiera de las vías que se utilicen es un recurso importante para una acción de orientación en la formación educativa.

4.2. Proceso de integración al campus virtual

Aunado a la adaptación al proceso formativo mediado por tecnología, otro proceso importante para sentirse parte de la organización es la integración social y cultura de lo que es ser estudiante en la modalidad en línea. Los tutores por lo regular son profesores y poco conocen el rol de estudiante, entonces aparecen una nueva modalidad de tutoría denominada de pares. Es decir, estudiantes de nivel superior que participan de manera voluntaria o como parte de su servicio social para apoyar a los estudiantes de reciente ingreso, como un protocolo de bienvenida para establecer los canales de ayuda que se dan entre estudiantes, describiendo sus estrategias para organizar sus actividades, recomendado algunos consejos de trabajo a partir de su propia experiencia, resolviendo dudas del uso de la plataforma pero también de procesos tanto académicos como administrativos que al ingreso es necesario saber.

En las instituciones donde lo utilizan han encontrado como ventaja para los estudiantes que participan como mentores que desarrollan competencias como liderazgo, habilidades de mediación, paciencia, madurez y meta-cognición. Aunado a que se establece una relación horizontal que les permite mayor confianza para preguntar situaciones específicas en las interacciones en el aula virtual, conocer estrategias probadas, además del ambiente informal de ser estudiante. En particular cuando se enfrentan a problemas comunes en plataforma o para administrar el tiempo para ejecutar ciertas tareas. Una de las recomendaciones que se hacen para que el efecto de este tipo de tutoría funcione es elegir por características similares de perfil, por ejemplo un estudiante avanzado con alguna discapacidad a apoyar a un recién llegado con la misma o similar condición, un estudiante de una comunidad indígena o un migrante con otro, de tal modo que se logre empatía y se sientan cómodos y de esta manera promovamos la equidad e inclusión a partir de experiencias de éxito.

4.3. Identificar competencias que necesitan reforzar

En este tipo de acción la labor tutorial es para ayudar al estudiante a identificar en este primer momento las debilidades en las habilidades para el trabajo en línea y sugerir alguna ruta de formación a través de vías formales o no formales como los cursos cortos en internet o tutoriales. Por lo regular se trabaja con

un test específico de habilidades autogestivas o se toman los resultados del diagnóstico e competencias digitales para identificar los puntos que debe reforzar. En algunas instituciones hacen mención de un programa de micro-cursos para la formación integral que ponen a disposición de los alumnos como apoyo complementario a su formación.

Otros en este rubro identifican las competencias que puede demostrar que ya desarrolla de acuerdo a la ruta de formación bien por acreditación por otra institución educativa o por la evidencia de un portafolio profesional. Con base en ello se establece una ruta acorde a las necesidades del estudiante desde inicio. Se puede organizar por el perfil de estudiante con experiencia profesional, carreras trunca o reorientación en la carrera profesional que ocurren en la modalidad en línea. Este análisis de su formación previa que hacen en conjunto el estudiante y el tutor, le va generando habilidades para que él pueda detectar necesidades de formación y la vía más adecuada para subsanarlas (formal lo informal, o no formal). Este tipo de orientación le brinda habilidades necesarias para la ruta de aprendizaje a lo largo de la vida en el marco que la lógica futura de las profesiones será aprender a aprender haciendo.

4.4. Orientación especializada a situaciones personales

Una de las características principales de la modalidad en línea es que la mayoría de sus estudiantes son adultos y por tanto presentan una condición de salud distinta a la de los jóvenes, por lo que la labor de tutoría también tiene que promover hábitos saludables en particular cuando la mediación tecnológica puede propiciar algunas padecimientos por el mal uso, como afectaciones en columna, vista o daños en muñecas. Aunado a los efectos del estrés por saturación de actividades. Para resolver este tipo de situaciones especializadas que afectan a los estudiantes se menciona que utilizan dos vías una de canalización con apoyo a ciertas áreas de la propia universidad que por la disciplina pueden atender o incluso a instancias externas para resolver la situación de los estudiantes.

Fueron pocas las instituciones que mencionan que tienen un grupo de profesionales en las que descansa la tutoría especializada en atención a los estudiantes. Sin embargo, la contingencia sanitaria que vivimos puso en alerta a todas las instituciones educativas de la necesidad de atender este tipo de situaciones de salud, tanto física como emocional. Se manifiesta que no se cuenta con una ficha médica de la condición de los estudiantes para identificar a estudiantes en riesgo para realizar ciertas actividades académicas o prever en condiciones similares a las actuales. Una labor de la tutoría es tener la mayor información posible de los estudiantes para toma de decisiones de tipo administrativo y académico.

4.5. Tutoría técnica o administrativa

La tutoría en todas las instituciones de educación superior reportan mencionan realizar acciones para notificar a los estudiantes sobre acciones administrativas, dado que para cualquier acción debe someterse a procesos de gestión para inscribirse, cambiar de estatus, registrar materias, pago de matrículas, derechos y obligaciones. Este tipo de tutoría la realiza por dos vías entregando una agenda educativa que consiste en la entrega de un manual o dossier con la normativa universitaria y el calendario escolar, o dejando un espacio o repositorio en la propia plataforma. La otra vía es que los tutores resuelvan cuando se presenten situaciones administrativas los procesos o avisos al respecto a los estudiantes. Los tutoriales sobre ciertos procedimientos también quedan como una tercera vía de acceso a este tipo de orientación. Otra vía es poner en cada procedimiento las respuestas a las preguntas frecuentes. En algunas instituciones este proceso para los recién llegados lo integran como un punto a tratar en

los cursos de inducción, en particular por ser el momento cuando más preguntas se tienen de cómo funciona la administración de la institución.

Los tutores en este proceso apoyan con el seguimiento u orientación de ciertos procesos iniciales, respondiendo dudas, canalizando o siendo los que den difusión a términos o avisos para realizar ciertos procesos como pagos y registros.

5. Conclusiones

Como pudimos observar a lo largo del texto, pensar en la acción tutorial no se restringe a la labor de un tutor en solitario sino de una infraestructura de la institución que da soporte a todas las necesidades de los estudiantes a lo largo de las etapas de la trayectoria escolar que implican necesidades específicas de acompañamiento, existen diferentes tipos de tutoría en la que participan diferentes actores de la institución no sólo el profesor en su rol de tutor, sino diferentes actores en esa acción de orientación y acompañamiento. Se destaca la importancia que tiene la tutoría de ingreso para el proceso de integración del estudiante no solo a la vida académica que es en la que las instituciones concentran su atención, también en la integración social y cultural.

Tratando de rescatar las preguntas iniciales se ha descrito las diferentes acciones que realizan las instituciones educativas al ingreso que contribuyen a ese proceso de integrar a los recién llegados, no necesariamente una institución toma todas sino que focaliza su atención en algunas de ellas, sin embargo consideramos que una combinación de los cinco tipos sería ideal. Lo que sí es claro, es que apostar la labor de tutoría un solo actor es muy poco viable operativamente hablando, por lo que el reconocimiento a las acciones de tutoría por cuatro vías sería lo más adecuado, tutoría de profesores, tutoría de pares, tutoría especializada y desde luego la tutoría administrativa o técnica.

Las cinco estrategias descritas pueden ser acciones complementarias puestas en programa, pero que no necesariamente se reducen a un solo actor, sino a un conjunto de estancias y personas que contribuyen a la acción tutorial. Verlo parcializado como regularmente se realiza no responde a una atención integral. Sin embargo, visto de esta manera general podríamos afirmar que no existe gran diferencia con el acompañamiento que se realiza en la prespecialidad, sin embargo la gran diferencia es que todas estas acciones deben ser mediadas por tecnología.

Los abandonos al ingreso de cualquier programa por baja voluntaria por lo regular se deben a la poca integración en la dinámica escolar. Una experiencia previa de cómo opera podrá disminuir esas tasas, fortalecer el contrato de lo que el aspirante espera de la institución debe ser el objetivo principal al ingreso, para evitar que se sienta engañado al darse cuenta que no es lo que esperaba. Otra de las acciones que se destacan es armar las rutas personalizadas considerando los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en otras modalidades, revalidación o evaluación de las competencias previas. Sin duda, es relevante destacar los acompañamientos entre pares que tienen el plus de propiciar el desarrollo de competencias blandas, útiles para ambos participantes.

- Álvarez, P. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: Una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 33 (1), 21-56.
- Albanaes, P., Marques de Sousa, F. & Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56.
- Bustos-González, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 99-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8103>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2). <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Castillo Díaz, M., Zorrilla Abascal, M. L., & Acosta Uscanga, J. A. (2019). Tutoring implementation in the Psychology bachelor degree program, based on e-learning. *Apertura*, 11(2), 54-71. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1659>
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 10 de marzo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tIng=es.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *EDUCAR* 52(2), pp.379 -
398. UAB. Barcelona. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063009>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. & Pérez, C. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), pp. 111-138.
- Rodríguez, A. V. (2012). Análisis contextual de la acción tutorial en la Corporación Universitaria minuto de Dios para la elaboración de un modelo organizativo y de intervención. Universidad de Valladolid. España.
- Venegas-Ramos, L., & Gairín Sallán, J. (2019). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>

ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL IMPLEMENTADAS ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO (BARRANQUILLA, COLOMBIA)

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas

Martha Luz Ortiz Padilla

Luis Carlos Cárdenas Ortiz
luiscardneas@mail.uniatlantico.edu.co

Colombia, Universidad del Atlántico

Resumen

En Colombia durante estos dos últimos años y por el acontecimiento de salud pública causado por la pandemia del COVID-19, diferentes políticas públicas han empujado a muchos jóvenes a que permanezcan y no abandonen las universidades. Los estudiantes universitarios colombianos se han visto en la necesidad de retirarse de sus carreras y profesiones por la falta de recursos económicos y la falta de estrategias para que puedan continuar sus estudios. El Caribe colombiano ha sido una región con mayor índice de contagios por el COVID-19 y, por ende, la economía se ha visto afectada en todos los rincones de esta región caribeña y sobre todo a un centenar de familias de estratos 1 y 2. Muchos de los jóvenes de estos estratos realizan sus estudios en la Universidad del Atlántico y viven en lugares apartadas de la ciudad y muy escasamente tienen recursos económicos para trasladarse, como tampoco cuentan con

recursos tecnológicos para atender las necesidades educativas actuales producto de la pandemia del COVID-19.

De acuerdo con los datos de estimación interna, la tasa deserción anual en la Universidad del Atlántico en los últimos cinco periodos ha oscilado entre el 6% y 7%. En términos generales se ve una tendencia a la baja de la deserción. Esto se ha logrado gracias a la gestión que brinda la Vicerrectoría de Bienestar Universitario de esta unidad académica a través de las políticas institucionales establecidas para el desarrollo y ejecución de estrategias y programas que han permitido mejorar las condiciones de vida de la comunidad académica. Esto es apoyado por sus áreas funcionales de Desarrollo Humano, Académico, Económicos, Cultural y Deporte. En este sentido, los proyectos se encuentran establecidos desde el Plan Estratégico Institucional y se encuentran ligados a la línea estratégica (Bienestar, democracia y convivencia) del Plan de Acción Institucional. Todas estas estrategias le apuntan de manera directa o indirecta a la permanencia estudiantil.

Desde estas áreas funcionales se han logrado implementar estrategias y actividades de manera permanente, que han contribuido a la formación integral de la comunidad universitaria. Las estrategias que se han implementado han logrado orientar a los estudiantes que presentan dificultades personales, académico, familiares y psicosociales. Con estas estrategias los estudiantes han adquirido un clima de confianza, seguridad, adaptación y empoderamiento a la vida universitaria hacia el programa elegido dando como resultados la finalización satisfactoria de su proyecto de vida. De igual forma, ante la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 y las necesidades de los estudiantes durante la pandemia, la Vicerrectoría de Bienestar de la Universidad del Atlántico ha optado por la creación de nuevas estrategias y apoyos para la retención estudiantil.

Descriptorios o Palabras Clave

Retención, Estrategias de retención, Plan estratégico institucional, Pandemia del COVID-19.

1. Introducción

La retención estudiantil en las universidades es un tema que ha venido tomando gran relevancia en la educación superior en Colombia. 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 retención estudiantil sobre todo en los primeros semestres ha cobrado fuerza sobre todo en estos tiempos de salud pública a causa del COVID-19 que enfrenta la región, el país y el mundo entero; lo que resulta ser un tema de gran importancia en la actualidad para todos los involucrados en la educación superior y sobre todo para los que están en frente de la administración de estas instituciones.

Desde la Presidencia de la República y del Ministerio de Educación Nacional se han venido incrementando estrategias para fomentar la permanencia y reducir el abandono a la educación superior. Dentro de las estrategias fomentadas por el Gobierno Nacional, se encuentra la creación de un Fondo Solidario para la Educación con el fin de canalizar recursos para atender las necesidades del sector y mitigar los efectos del virus SARS CoV-2, que incluyen una línea de crédito para padres de familia o acudientes destinada al pago de pensiones. Otra de las estrategias es la ampliación del Plan de Alivios ICETEX, en tiempo y disminución de intereses al IPC a todos los estudiantes de estratos 1, 2 y 3, que tengan un crédito educativo vigente y estudien en el segundo semestre del año 2020. De igual forma, el Gobierno abrió

una línea de crédito para la financiación de la matrícula de los estudiantes con mayor condición de vulnerabilidad de las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Recientemente, el Gobierno Nacional ha implementado la matrícula cero para los estudiantes de estratos 1, 2 y 3 que estudien en alguna de las 63 Instituciones de Educación Superior públicas – IES del país. Tras escuchar y dialogar con los jóvenes y diferentes sectores, el Gobierno Nacional, comprometido con la equidad en la Educación Superior, tomó la decisión de destinar nuevos recursos, que permiten que el 97 % de los estudiantes de educación pública superior, en los niveles técnico, tecnológico y universitario, de estratos 1, 2 y 3, tengan matrícula gratuita para segundo semestre de 2021 y durante el año 2022 (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

La Universidad del Atlántico se ha destacado por el fortalecimiento de sus programas de permanencia, entre las estrategias que ha implementado se resaltan la de monitores solidarios y las tutorías académicas. Ambas estrategias están siendo lideradas por la Vicerrectoría de Bienestar acompañada con un equipo de profesionales, psicólogas y trabajadoras sociales pertenecientes a las diferentes áreas de Desarrollo; humano, académico, económico, cultural y deporte. Además, la Vicerrectoría de Bienestar cuenta con cuatro niveles de intervención para los estudiantes en riesgo así: tutores académicos, monitores solidarios, asesoría y consejería, y por último talleres de formación integral y orientación académica. Si bien todos los estudiantes pueden acceder a los programas, estos están especialmente dirigidos a aquellos que presentan mayor riesgo de deserción, es decir, los de primeros semestres con bajo rendimiento académico, aquellos que tuvieron un puntaje bajo en la prueba de admisión, los beneficiarios del Plan Padrino (Programa que busca la colaboración de trabajadores, directivas, docentes, pensionados, egresados, proveedores, empresarios y gobernantes, para que apoyen a estudiantes de la Universidad del Atlántico de escasos recursos y grupos poblacionales durante esta situación de pandemia global que, de acuerdo a los parámetros establecidos por el SPADIES–Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior son más vulnerables por sus condiciones académicas o socioeconómicas (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

2. Antecedentes

Estudios afines a la temática

Recientes universidades de Latinoamérica se han dado en la tarea de realizar programas y estrategias para reducir el abandono en la educación superior. Han surgido propuestas estratégicas al interior de estas universidades con el propósito de mejorar la calidad de vida social y académica de los estudiantes procurando de esta forma disminuir el abandono en los estudiantes de sus estudios superiores.

García et al. (2016), de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – MÉXICO, exponen en su documento un trabajo titulado *La tutoría, la asesoría y los programas de mejora: estrategias complementarias para la calidad del proceso de enseñanza - Aprendizaje en el nivel medio a nivel superior*. De acuerdo con los autores, la vinculación entre la tutoría y la asesoría es una estrategia que está contemplada en el Programa Institucional de Tutorías (PIT) de esta universidad mexicana. Ellos manifiestan, que las funciones de la docencia en las políticas institucionales actuales permiten establecer mecanismos de vinculación para la atención Tutorial, desde el diagnóstico de necesidades académicas, la canalización a los programas de mejoramiento en el proceso de aprendizaje o los servicios estudiantiles, así como la atención personalizada de los estudiantes a través del seguimiento de sus trayectorias escolares. Señalan, además, que la asesoría académica se ha incorporado a las

funciones docentes en tres modalidades: preventiva, de seguimiento y remedial, siguiendo el diagnóstico y canalización realizados por el tutor del grupo.

Por otro lado, Maldonado y Vidal (2017), en su investigación, destacan una estrategia basada en *La Orientación Profesional a través del Trabajo Colaborativo como Estrategia para Reducir el Abandono en el Primer Año de Formación Universitaria Facultad de Ciencias de la Salud implementada en la Universidad de Talca, (Chile)*. De acuerdo con los autores, la estrategia del trabajo colaborativo se basa en la relación de interdependencia de los diferentes miembros que conforman el grupo y los restantes grupos para alcanzar el logro total de los aprendizajes deseados, objetivo que se persigue a través de la realización individual y conjunta de tareas. Ellas sostienen, que la estrategia les exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas. Las autoras concluyen, que La estrategia genera una gran motivación de los estudiantes por conocer la significancia de la profesión y el rol que le corresponderá como futuro profesional de la salud.

Otro de los trabajos realizados desde esta línea es el titulado *Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011- 2015* realizado por Del Valle et al. (2016). El trabajo tuvo como finalidad evaluar experiencias desarrolladas por universidades chilenas para reducir el abandono en la educación superior. Los objetivos fueron categorizar y describir los resultados de los distintos tipos de prácticas curriculares y de integración ejecutadas y presentadas por universidades chilenas en los últimos cinco años en congresos CLABES, 2011 a 2015. Dentro de este trabajo se destaca La propuesta de la Universidad Católica de Temuco, el cual, comparó la tutoría universitaria desde perfiles inclusivos a estrategias planificadas, trabajo que tuvo como objetivo la comparación de los sistemas de tutorías implementados por dicha universidad y la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Los investigadores señalan, que la tutoría universitaria tiene una dimensión particular en cuanto estrategia de inclusión, sobre todo cuando las tutorías favorecen el proceso de adaptación y permanencia de los estudiantes universitarios. Las conclusiones a las que llegan los investigadores son que la tutoría universitaria es una estrategia válida para abordar el problema de la inclusión en la región.

Como se puede apreciar, las propuestas de estrategias realizadas por estas universidades latinoamericanas resaltan el papel importante que tienen las tutorías y asesorías estudiantiles universitarias para contribuir en el mejoramiento en la motivación de los estudiantes desde el punto académico y de bienestar social y familiar, con el propósito de que éstos permanezcan en la universidad y continúen sus estudios superiores.

Estrategias implementadas Antes y durante la pandemia para la retención estudiantil en la Universidad del Atlántico

Antes y durante la pandemia, la Universidad del Atlántico a través de la Vicerrectoría de Bienestar ha venido implementando estrategias y programas encaminadas al desarrollo humano integral del individuo, a incentivar la convivencia ciudadana, la democracia y la convivencia, así como al acceso equitativo; todas con el propósito de que los estudiantes permanezcan en la universidad y continúen sus estudios hasta su graduación. Estas estrategias se encuentran establecidas dentro del Plan de Acción Institucional apuntándole de manera directa o indirecta al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad académica y a la permanencia estudiantil.

Junto con los monitores solidarios y los tutores académicos, se ha logrado fortalecer el sentido de pertenencia y en la identidad institucional. Iniciativas como Yo soy *Uniatlántico*, cuentan con estudiantes voluntarios, tal y como fue el programa de monitores en un comienzo. Invitar al sentido de corresponsabilidad y el espíritu de servicio bajo un enfoque humanista, ha logrado movilizar el compromiso y la acción de diferentes actores administrativos, docentes, decanos y especialmente estudiantes. La propuesta de los monitores solidarios implica un viraje en la visión de los estudiantes, pues si bien pasan a ser el centro de atención, no se hace desde una mirada tradicional asistencialista y paternalista, sino que se busca empoderar y reconocer su responsabilidad y autonomía en su proceso académico. Por su parte, las tutorías académicas significaron un cambio en el paradigma del rol docente que hacía parte de la cultura institucional hasta el momento. Según lo describieron los mismos docentes, anteriormente no era usual que las relaciones entre estudiantes y docentes trascendieran el ámbito académico y de las aulas. Si bien hubo una resistencia inicial ante el cambio y las responsabilidades propias del nuevo rol, gracias a la labor que comenzaron a realizar los primeros docentes que aceptaron el reto de forma voluntaria, ganaron mayor reconocimiento.

A continuación, se dan a conocer algunas estrategias implementadas *antes y durante la pandemia* para la retención estudiantil en la Universidad del Atlántico, cuya Información suministrada por la Vicerrectoría de Bienestar de la Universidad del Atlántico en el año 2021:

3. Estrategias

Estilos de Vida Saludable “Elijo Ser Saludable”. El propósito de esta estrategia es que la condición de salud del estudiante no sea un motivador para que se retire de la universidad, sino por el contrario, que, entendida su salud no como la ausencia de enfermedad sino como un estado de bienestar físico, mental y social, se promueva entre la población estudiantil estilos de vida saludables con base en el deporte, la prevención de patologías, la buena salud mental, sexual y reproductiva, evitando ausencias y retiros por estados de mala salud.

Integración Cultural y Deportiva y Participación de los Grupos en la Sociedad. Con esta estrategia, se busca llenar la necesidad humana de pertenencia con grupos saludables de disciplinas deportivas y culturales al mismo tiempo que se promueve el posicionamiento institucional a nivel local, regional, nacional e internacional, como motivadores para continuar en la universidad.

Mi Proyecto de Vida Uniatlántico. Esta es la estrategia que tiene mayor relevancia en el Programa de Apoyo a la Permanencia y Graduación estudiantil. Desde este programa y con esta estrategia se acompaña al estudiante en el trayecto de su vida universitaria brindándole las herramientas de formación integral y los espacios de apoyo Psicosocial, académico y socioeconómico necesarios para superar los obstáculos que se le presenten durante el trayecto de carrera para su inserción final en el mundo laboral.

Los Talleres de Formación Integral. Se centran en más de 14 temáticas de prioridad en la etapa de adolescencia y transición vital en la que se encuentra la población de primer ingreso. Se incluyen como parte de su formación integral temas como Proyecto de Vida, manejo del Estrés Académico, Relaciones Interpersonales, Inteligencia Emocional, Inteligencia Espiritual y otras de gran importancia para los jóvenes.

Tutoría Académica. Es una estrategia dirigida al acompañamiento de todos los estudiantes, no obstante,

se prioriza a los estudiantes en bajo rendimiento por ser una población vulnerable de deserción. Es claro que el bajo rendimiento es uno de los factores de riesgo que incide en el fenómeno de la deserción; pero también es cierto que es solo la punta del iceberg que muestra el resultado de la interacción de factores institucionales, académicos, psicológicos, económicos y de contexto social e histórico. Por tal razón, el Programa de Apoyo a la Permanencia ha insistido en la participación de todos los actores institucionales, enfatizando en integrar a los docentes en el acompañamiento preventivo, pedagógico e integral desde las facultades a través de docentes tutores, que son los pilares de esta estrategia.

Trabajo Social. Estrategia integrada por profesionales de Trabajo social con el objetivo de realizar acompañamiento social y orientación durante el ciclo de vida universitaria a todos los estudiantes matriculados en los diferentes programas académicos de la Universidad del Atlántico. En 2020, Se realizan acciones de acompañamiento psicosocial en las que se destacan las siguientes actividades: Asesoría Socioeconómica, Atención Casos del Consejo Académico, Acompañamiento a estudiantes con COVID-19, Atención a estudiantes afectados por el Huracán IOTA, Apoyo por dificultades personales y familiares, Acompañamiento por presunto caso de violencia.

Estrategias de Bienestar en la pandemia. Se presentaron las siguientes necesidades dentro de la población estudiantil de la Universidad del Atlántico, a saber: Cierre de los trabajos de muchos estudiantes o de sus padres o tutores. Ansiedad, estrés y necesidades de apoyo psicosociales. Escases de alimento o forma de conseguirlo. Situación de contagio con el COVID-19. Atrapados fuera de su departamento o municipio de origen y lejos de sus familias. Carencia total de aparatos de comunicación electrónica que les soportaran las clases remotas y otras actividades de la Universidad, o un solo aparato para el uso de varios miembros de la familia. No acceso a datos o internet en sus hogares, barrios o municipios.

Ejecución de estrategias

1. Organización con el Departamento y las Secciones funcionales la ruta de atención o Bienestar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
2. Virtualización de los servicios de las distintas secciones y del Departamento, para lo cual se habilitaron líneas telefónicas de atención en salud y para consejería.
3. Se organizó la atención mediante correos y redes sociales.
4. Gestión de la gratuidad de matrícula para los periodos del año 2020 en conjunto con el MEN, la Gobernación y la Universidad del Atlántico.
5. Gestión del Corredor Humanitario hacia municipios del Atlántico y luego a otros Departamentos y veredas del país. Se trasladaron 348 estudiantes a los siguientes destinos: Aguachica- Cesar, Santa Marta, Bucaramanga, Sincelejo- Sucre, Cali (Bugá, Mocoa-Putumayo), Magangué- Bolívar, Montería, Ibagué (Florencia, Caquetá, Chaparral), Cartagena, Bogotá (Facatativá, Chía), Barrancabermeja, San Gil, El Banco Magdalena, Valledupar- Cesar.
6. Entrega de ayudas Alimentarias a 4.316 estudiantes más necesitados y/o con información del padecimiento del COVID-19.
7. Entrega de aparatos electrónicos: 19.000 Chips de conectividad; 984 equipos Tecnológicos.

4. Resultados y conclusiones

De las monitorias se ha logrado incentivar a los estudiantes para que se destaquen académicamente. El escoger a un estudiante para ser monitor significa también un reconocimiento a aquellos más

destacados. Las experiencias académicas y de docencia, enriquecen la formación de estudiantes destacados. Se ha logrado la creación de redes de apoyo académico y social. Los estudiantes monitores solidarios han tenido un destacado rendimiento académico en su vida universitaria y han manifestado que esta experiencia no solo les ha ayudado en esto, sino que además es reconocido por la Universidad como una ventaja. De las tutorías se ha logrado un cambio en la concepción del rol de los docentes. La sensibilización de la importancia del tema y de la participación de los docentes en el éxito de las estrategias de permanencia.

En el componente de fortalecimiento de programas de permanencia, la Universidad del Atlántico se destacó en los siguientes indicadores: Mejoró su programa de nivelación o refuerzo de competencias en las áreas de ciencias básicas, naturales y lectoescritura. Formalizó una estrategia integral para promover la permanencia que incluyó por una parte el acompañamiento académico, el apoyo financiero y orientación vocacional, así como, el apoyo académico a través de la amplia oferta de programas de Bienestar Universitario como los monitores solidarios, los tutores académicos, la sala de apoyo al aprendizaje, entre otros.

El cambio en el rol docente, promovido especialmente desde las tutorías académicas, ayudó a reivindicar su papel y recuperar otros ámbitos inherentes a su actividad, dando así un acompañamiento integral, que ha significado a su vez un estrechamiento de los lazos con los estudiantes.

Bibliografía

- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. y Díaz, A. (2016). *Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos Clabes 2011- 2015* [ponencia]. Congreso CLABES VI, Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1381>
- García, K., Cosmes, S. y Luna, J. (2016). *La tutoría, la asesoría y los programas de mejora: estrategias complementarias para la calidad del proceso de enseñanza - Aprendizaje en el nivel medio a nivel superior* [ponencia]. Congreso CLABES VI, Quito, Ecuador.
- Maldonado, M. y Vidal, S. (2016). *La Orientación Profesional a través del Trabajo Colaborativo como Estrategia para Reducir el Abandono en el Primer Año de Formación Universitaria Facultad de Ciencias de la Salud implementada en la Universidad de Talca, (Chile)*. Congreso CLABES VI, Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1377>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (13 de mayo de 2020). *La Educación es de todos*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-397798.html?_noredirect=1

TUTORÍAS ACADÉMICAS VIRTUALES ENTRE PARES COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CURSO DE MATEMÁTICAS BÁSICAS, UN ESTUDIO DE CASO

Viviana Alzate Velásquez
valzatev@unal.edu.co

Colombia, Universidad Nacional

Resumen

El trabajo realizado corresponde al diseño una propuesta de tutorías académicas entre pares, mediadas por herramientas virtuales; esta propuesta fue implementada en el curso de Matemáticas Básicas del semestre 2020-1 de la Universidad Nacional, sede Medellín.

Para evaluar los resultados, se tomaron elementos de la investigación cualitativa y por medio de un estudio de casos, se observaron cinco estudiantes a partir de tres unidades de análisis: la acción, la reflexión y el error como oportunidad de aprendizaje.

Las tutorías entre pares, se realizaron a través de encuentros sincrónicos por videoconferencias, la cuales se planificaron de acuerdo con las variables organizativas propuestas por Topping y se desarrollaron teniendo en cuenta sus principios respecto a este tipo de acompañamiento académico.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observó que la estrategia permitió disminuir los porcentajes

de pérdida del curso, así como el fortalecimiento de estrategias y habilidades académicas que pueden permitir a los estudiantes abordar los contenidos de las matemáticas universitarias de una forma más adecuada.

Descriptorios o Palabras Clave

Tutorías, Reprobación, Virtualidad, Acompañamiento académico.

1. Introducción

El acompañamiento académico en el inicio de la vida universitaria de un estudiante es un elemento de gran importancia, debido a los diversos cambios y retos a los cuales debe enfrentarse el estudiante principiante. Las dinámicas propias de la formación básica difieren de las que se viven diariamente en un campus universitario, requiriendo un mayor compromiso personal por parte de los estudiantes, así como un mayor nivel de autonomía. Las tutorías académicas entre pares son una estrategia de acompañamiento académico utilizada en el nivel de educación superior con los estudiantes recién admitidos, dicha práctica tiene como fin, entre otros aspectos, evitar o disminuir la repitencia de cursos o la deserción estudiantil.

Históricamente, se conoce que existen algunas asignaturas con mayor porcentaje de pérdida y repitencia entre los estudiantes, y es precisamente en estas donde las tutorías académicas entre pares adquieren mayor relevancia, no solo por el acompañamiento en el aspecto disciplinar o los contenidos exclusivos de la asignatura, sino por otros elementos, como las herramientas de aprendizaje, que puede aprender y descubrir a partir del trabajo con el par tutor, las cuales son necesarias para tener un buen desempeño y aprendizajes significativos.

Así, el objetivo del trabajo realizado fue diseñar una propuesta de tutorías académicas entre pares mediadas por herramientas virtuales, de tal manera que se pudiera indagar sobre los efectos que tienen en la disminución de la reprobación del curso Matemáticas Básicas para los estudiantes de primer semestre en la Universidad Nacional sede Medellín. Lo anterior se desarrolló en el contexto de la pandemia causada por la covid-19 y que tuvo como consecuencia el traslado de las clases presenciales y la interacción con el docente a encuentros sincrónicos a través de aplicaciones de videoconferencia, además de todas las instancias de la universidad que pasaron a una atención no presencial y generaron que los nuevos estudiantes (admitidos 2020-1) no encontraran personas en los espacios físicos a quienes les pudieran preguntar sobre sus dudas o situaciones como estudiantes universitarios principiantes.

Por lo anterior, las tutorías académicas entre pares se desarrollaron en un ambiente virtual; espacio que se convirtió en el lugar donde el estudiante nuevo de la asignatura de Matemáticas Básicas podría encontrar un compañero con más experiencia disciplinar y de vida universitaria que lo pudiera apoyar. Durante el trabajo se entenderá la expresión tutorías virtuales como aquellas realizadas de manera sincrónica por medio de aplicaciones de video conferencia como Google Meet.

2. Referentes

Las universidades a nivel mundial y específicamente la Universidad Nacional de Colombia buscan constantemente diversificar las estrategias de acompañamiento académico, teniendo en cuenta los ritmos a los que avanza nuestra sociedad, las nuevas necesidades de los estudiantes y los nuevos

objetivos de formación, los cuales están enfocados en un aprendizaje que pueda tener continuidad en el tiempo; esto es, que los estudiantes puedan aprender a aprender durante toda su vida. Todos estos esfuerzos de transformación en la visión de la enseñanza y el aprendizaje buscan, de cierta manera, “abatir problemas como la deserción, reprobación y eficiencia terminal” (García y Cuevas, 2012, p. 1).

La estrategia utilizada en el trabajo corresponde a las tutorías, las cuales tienen entre otros objetivos, el de ayudar a los estudiantes en asuntos académicos y en aquellos relacionados con su interacción en el nuevo ambiente universitario en el que se encuentran.

El concepto de tutoría no es algo novedoso, se puede identificar indicios de ella desde tiempo atrás. Por ejemplo, en la Grecia antigua la educación de los hijos de hombres adinerados se hacía de manera individual o en grupos de pocos estudiantes por personas que eran llamadas maestros o tutores. Igualmente, en la Edad Media los hijos de hombres ricos recibían su educación por medio de tutores. A medida que avanzó el tiempo y con la llegada de la revolución industrial, se formalizaron e instrumentalizaron los procesos educativos en instituciones que tenían y aún tienen la función de educar a los integrantes de una sociedad, con el fin de que sean participantes activos de ella. A pesar de esta instrumentalización de la educación, el papel del tutor nunca ha desaparecido y continúa siendo de importancia en la formación de los estudiantes (Goetz, 2016).

A pesar de las transformaciones y los diferentes usos que se les ha dado a las tutorías con el paso del tiempo, se mantiene un principio fundamental y es ayudar al otro. Es de esta forma como Topping (2006) define las tutorías, pues son “...la ayuda y el apoyo que brindan personas que no son maestros profesionales en el aprendizaje de otros de una manera interactiva, decisiva y sistemática” (p. 7). Para el contexto sobre el cual se plantea el problema de este trabajo, son las tutorías entre pares las que cobran relevancia y se pueden definir como:

Una forma de aprendizaje entre estudiantes, organizada generalmente en parejas, en la que uno de ellos adopta el rol de tutor (y aprende ofreciendo ayuda pedagógica a su compañero) y el otro, de tutorado (y aprende por la ayuda ajustada y permanente que le ofrece el tutor) (Durán, Flores, Mosca y Santiviago, 2014, p. 31).

Según Topping (2015), la organización y estructuración del trabajo realizado en las tutorías entre pares debe contemplar aspectos como el contenido curricular, la cantidad de tutorados por sesión, el carácter interinstitucional o intrainstitucional, el nivel de estudio de los participantes, las capacidades o habilidades de los participantes, la continuidad en los roles, el tiempo, el lugar, las características del tutor y del tutorado y los objetivos que se proponen. De esta planeación depende el éxito del acompañamiento académico que se realice, pues no debe confundirse la tutoría entre pares con un simple trabajo grupal en el cual se reúnen dos o más estudiantes, sin dirección o sin objetivos claramente establecidos, para adelantar un trabajo del que no se sabe si cuentan o no con las habilidades o conocimientos para realizarlo.

Con la organización adecuada de las tutorías, es decir, cuando se tienen en cuenta los elementos organizativos a los que hace referencia Topping (2015), como consecuencia, se tienen unos mejores resultados de esta. Adicionalmente, es importante hacer un seguimiento a la forma en que se desarrolla la tutoría, de manera que se pueda hacer un control de calidad; es decir, una retroalimentación oportuna al tutor, para que, durante la interacción y por la relación de cercanía que se crea entre tutor y tutorado,

no se desvíe de los objetivos que se ha propuesto como orientador del trabajo.

De acuerdo con Topping (2006), no es necesario que los tutores sean demasiado expertos en el tema sobre el cual hacen el acompañamiento, tampoco se requiere que utilicen materiales especializados y, mucho menos, que traten de recrear la función del profesor en sus sesiones de tutoría; estas deben ser espacios abiertos de diálogo, que permitan desarrollar diversas capacidades en los estudiantes y no solo el ejercicio de responder “correctamente”.

Por este motivo, los tutores deben tener claridad frente a la forma organizativa de la tutoría; esto es, la planeación y los objetivos a alcanzar, de tal manera que puedan saber cómo ayudar y cómo no hacerlo. Los siguientes principios permiten orientar la labor del tutor: 1) Atender los requerimientos del estudiante, 2) Preguntar y sugerir, 3) Detectar y corregir errores y 4) Discusión y elogio.

Las tutorías entre pares realizadas en un ambiente virtual se pueden entender como una estrategia de acompañamiento de la educación virtual, en la cual se usan diversos recursos que permiten y potencian una comunicación efectiva entre tutor y tutorado; no es solo el uso de la herramienta, sino la posibilidad de usarla con el propósito de generar la interacción propia de las tutorías. De acuerdo con Martínez, Pérez y Martínez (2016):

Las potencialidades de esta tutoría son muchas, por ejemplo, facilita una mayor rapidez en la comunicación, posibilita un mayor intercambio de información, rompe las barreras relacionadas con el tiempo y el espacio, también ayuda a vencer otras barreras de tipo comunicativo (p. 291).

Así las cosas, este tipo de tutoría entre pares en un entorno virtual se adecúa a las necesidades de acompañamiento académico que tienen los estudiantes y que no pueden dejarse a un lado cuando existe una situación de aislamiento preventivo como el vivido durante el semestre 2020-1, porque, tal como lo afirman Martínez et al. (2016):

El propósito de la tutoría es, por lo tanto, el de acompañar y asesorar en el desarrollo académico, personal y profesional y preparar para la inserción a la vida activa a través de una relación directa o de los medios y recursos virtuales al servicio de la institución universitaria (p. 290).

Entonces, los ambientes virtuales también son propicios para realizar el acompañamiento y asesoría que requieren los estudiantes universitarios. Pero debe entenderse que no se limita su uso solo para atender el estado de emergencia actual, sino por la necesidad de fomentar en el estudiante el desarrollo de otras habilidades; por ejemplo, las comunicativas, las relacionadas con el aprendizaje autónomo o la capacidad de gestionar el tiempo, las cuales no solamente son necesarias durante su permanencia en la universidad, pues hacen parte de los aprendizajes para la vida para estar en permanente aprendizaje y renovación de saberes. Al respecto, Guitert, Romeu y Pérez-Mateo (2007) afirman, a partir de los planteamientos de Harasim et al., que “el paradigma que está emergiendo en este nuevo siglo es el de aprendizaje en red basado en la interactividad global, el aprendizaje colaborativo y el acceso a las actividades y recursos educativos a lo largo de toda la vida” (p. 2).

De esta manera, las tutorías entre pares realizadas en un ambiente virtual no solo están para ayudar a un estudiante en un área específica, sino que le permiten fortalecer otras habilidades que utilizará en diversas situaciones a través de toda su vida académica, laboral o social.

3. Metodología

La propuesta de trabajo adoptó elementos del enfoque de investigación cualitativa, en el cual se realizó un proceso interpretativo a través del estudio de casos, en el cual el investigador observa una situación de la realidad que sea de su interés, de modo que pueda detallar y describir interacciones, respuestas y actitudes de los sujetos que hacen parte del estudio de caso; todo encaminado a expresar unas conclusiones que evidencien un análisis global de fenómeno, a partir del uso de “unidades de análisis”, la cuales permiten construir una generalización, extensión o transferencia a otros casos que tengan las mismas o similares condiciones. Por ello no es de importancia significativa la cantidad de casos estudiados.

Para el desarrollo del estudio de caso, se llevaron a cabo las siguientes fases propuestas por Pérez (1994) y Martínez (1990):

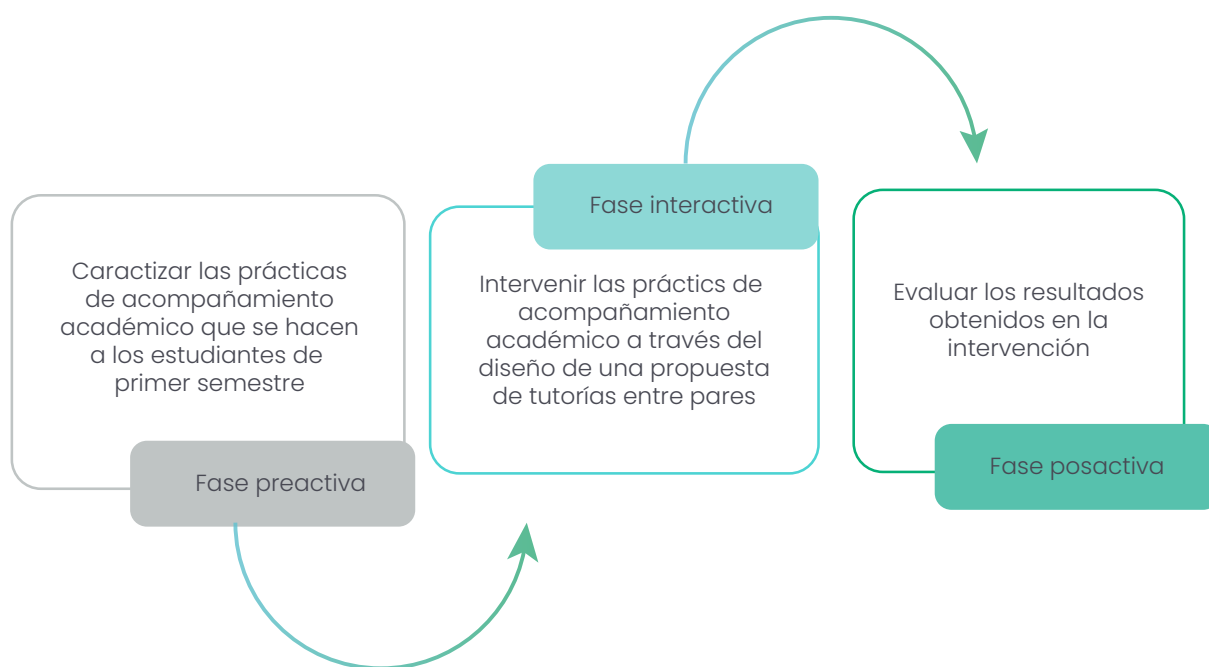


Figura 1. Fases del método.
Fuente: Elaboración propia (2020).

4. Procedimiento

En concordancia con los principios de organización para el desarrollo de la sesión de tutoría propuestos por Topping (2006), se plantearon las siguientes unidades de análisis: la acción, la reflexión y el error como oportunidad de aprendizaje, las cuales pudieron ser observadas en los estudiantes durante las tutorías.

El principio atender de los requerimientos de los estudiantes propuesto por Topping (2006) determina una unidad de análisis que permite observar el accionar del tutor y el tutorado durante las sesiones, es decir, identificar las acciones que le posibilitan al estudiante avanzar en el proceso ya que, como lo menciona el autor, “... los tutores no deberían únicamente dar la respuesta correcta o mostrar cómo hacer algo” (p.

11). Por tal motivo, durante las sesiones se esperaba que: 1) Tutorado y tutor participaran activamente, 2) El tutorado manifestara sus dudas o necesidades al tutor, 3) El tutorado pudiera interactuar o identificar las herramientas (audiovisuales, bibliográficas, entre otras) propuestas por el tutor, 4) Se evidenciara el trabajo previo (apuntes de clase, material asignado por el profesor) por parte de los tutorados, 5) El tutorado expresara sus inquietudes frente a la temática.

Los principios preguntar y sugerir y discusión y elogio son los que dan vida a la segunda unidad de análisis. Con estos principios se espera que, a partir de preguntas orientadoras, se generen espacios de reflexión, pues es necesario promover situaciones que inviten al tutorado a pensar, de un modo más profundo, las respuestas o los procedimientos que realiza. Dicho evento permitirá identificar si realmente entiende o no. Así mismo, el diálogo o discusión les “permite a los alumnos procesar activamente la información y desarrollar un entendimiento más profundo” (Topping, 2006, p. 16). En este sentido, se esperaba observar que en las tutorías: 1) El tutorado lograra descubrir o recordar ideas y conceptos previos importantes para resolver los problemas planteados, por medio de preguntas u otro tipo de herramientas usadas por el tutor, 2) El tutorado generara nuevas preguntas que le permitieran profundizar en la duda planteada inicialmente, 3) El tutorado no diera respuestas a la ligera y se tomara tiempo para analizar la situación o ejercicio planteado, 4) El tutorado reflexionara sobre los avances y aprendizajes logrados en la sesión de tutoría.

Finalmente, la tercera unidad de análisis, el error como oportunidad de aprendizaje, está relacionada con el principio detectar y corregir errores y se considera fundamental en la observación, pues “[l]a autocorrección es ampliamente reconocida como un importante paso hacia el desarrollo de la metacognición (la comprensión de cómo se aprende) y el autoestudio” (Topping, 2006, p. 14). En las tutorías, se esperaba observar: 1) Que el tutorado identificara sus errores como oportunidades importantes dentro del proceso de aprendizaje, 2) que el tutorado, con la ayuda del tutor, corrigiera los errores que cometía en los procesos o en la utilización de conceptos.

Cada una de estas unidades de análisis fueron observadas en el contexto de las tutorías virtuales académicas, a las cuales asistieron cinco estudiantes del curso de Matemáticas Básicas. En este aspecto, debe tenerse en cuenta que la participación en las sesiones de tutoría fue voluntaria, esto es, solo asistieron cuando tenían alguna duda particular o por sugerencia del docente luego de una retroalimentación. Igualmente, la asistencia a las sesiones no tuvo ningún porcentaje adicional en las notas registradas por el docente en el seguimiento o en el proceso evaluativo del curso.

Así mismo, las unidades de análisis se validaron utilizando los instrumentos, matriz de observación y formato de seguimiento. En el primero, se registraron las observaciones realizadas por la autora del presente trabajo sobre las sesiones de tutoría virtuales durante la fase interactiva, y, en el segundo, se registraron las percepciones del tutor con respecto a los estudiantes tutorados, a partir de unos ítems establecidos previamente y que están asociados a las unidades de análisis. A continuación, se muestran los resultados.

5. Resultados

De la intervención realizada, que se analizó a partir de la matriz de observación y el formato de seguimiento, se pudo evidenciar que los estudiantes asisten a las tutorías académicas entre pares para el curso de Matemáticas Básicas, en especial, porque tienen dificultades para entender o interpretar con claridad

el lenguaje del área, el cual consta de fórmulas o ecuaciones, principalmente. Esta situación ha sido un obstáculo a la hora de aprender matemáticas, pues, constantemente, se confunde la memorización y la repetición con un verdadero aprendizaje del concepto que se describe a través de ese lenguaje técnico (Campanario y Moya, 1999).

Por ese motivo, se hace necesario que, durante las tutorías, los tutores y tutorados generen un diálogo (tal como sucedió en las sesiones de tutoría observadas) que permita ayudar al estudiante, entre otras cosas, a acercarse al concepto no solo desde su fórmula, sino desde la necesidad de un concepto determinado para dar solución a un ejercicio. Para esto, el estudiante tutorado debe encontrar una relación de esos conceptos nuevos con aquellos que lo fundamentan y que él debe tener aprendidos.

El uso constante de preguntas por parte de los tutores permitió no solo la identificación de vacíos conceptuales necesarios para el abordaje de las nuevas tareas, sino que también ayudó a que los estudiantes se acercaran a los ejercicios o problemas desde una mirada más interpretativa que mecánica. Así mismo, la experiencia del par-tutor en el aspecto académico de esta asignatura jugó un papel importante, dado que propició en el estudiante tutorado una mayor aceptación de las sugerencias que se le hacían. Esto se da, según Topping (2006), por la relación de cercanía que se generó entre ambos participantes, lo cual tiene un impacto positivo en cuanto a la asignatura acompañada no solo en lo académico, sino en lo actitudinal.

Entonces, al comparar los resultados de aprobación de los estudiantes que participaron en la tutoría con los porcentajes de reprobación del curso de semestres pasados, se puede determinar que la estrategia de acompañamiento de tutorías académicas virtuales replicada en otros estudiantes del mismo curso tiene incidencia en la mejora de sus notas y, por lo tanto, en la aprobación del curso. Así, los resultados de aprobación obtenidos en los estudiantes tutorados que asistieron a dos o más tutorías, esto es, en los casos de estudio, pueden ser transferibles a otros casos similares, ya que, de acuerdo con Martínez (2006), un estudio de casos permite realizar una generalización de los resultados, pero no en el sentido estadístico que pueden mostrar las investigaciones cuantitativas, sino que se da una generalización analítica asociada a la transferibilidad a situaciones semejantes. En este trabajo, se tomaron cinco casos; adicionalmente, por ser un estudio de caso múltiple, se puede reforzar "... estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos" (Martínez, 2006, p. 10).

6. Conclusiones

Las prácticas de acompañamiento académico que se vienen realizando en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, para el curso de Matemáticas Básicas se basan en la atención a estudiantes desde dos actividades puntuales: los talleres y las asesorías. Los primeros corresponden a espacios en los que estudiantes auxiliares presentan, a modo de clase expositiva, la forma en la cual se debe resolver los ejercicios o problemas que hacen parte de las actividades de estudio personal que se les propone a los estudiantes; y las segundas corresponden a una atención más personalizada de los estudiantes, los auxiliares escuchan las preguntas y tratan de solucionarlas o darles estrategias para que puedan hacerlo.

No obstante, pese a la existencia de las dos modalidades mencionadas, los porcentajes de pérdida del curso siguen siendo altos. Esto se debe a que se da mayor importancia a la actividad de talleres, en la cual, aunque se atiende una cantidad mayor de público, no se apunta a las necesidades particulares

de los estudiantes, sino que se continúa reforzando metodologías tradicionalistas, en las que prima la repetición o la memorización de pasos que pueden ser replicados de la misma manera en otros ejercicios.

El modelo de acompañamiento académico a través de las tutorías virtuales entre pares es una estrategia que permite apoyar al estudiante a partir de sus necesidades reales. Además, estas tutorías fueron presentadas a los estudiantes como una oportunidad de profundizar en los conceptos abordados en el curso de Matemáticas Básicas por medio de la interacción con otros estudiantes más experimentados, de modo que conocieran estrategias orientadas a la obtención de buenos resultados con relación a un aprendizaje significativo. Así mismo, se les indicó que la participación en dichos espacios de acompañamiento académico era voluntaria, dejando de esta manera que ellos sintieran la necesidad de ir por el beneficio de aprender y no porque esto estuviera ligado a una nota. De igual manera, para tener resultados efectivos es necesario que se determinen claramente los elementos organizacionales propuestos por Topping (2015), como el área a intervenir, el perfil de los tutores, los tiempos y los recursos, los cuales se llevaron a cabo en este trabajo. Fruto de ello, en este trabajo se logró, además de la aprobación del curso por la mayoría de los estudiantes tutorados, el fortalecimiento de estrategias y habilidades académicas que le permitirán abordar los contenidos de las matemáticas universitarias de una forma más adecuada y a conciencia.

Así, al realizar la correspondiente transferencia o generalización analítica que permiten los estudios de caso, se puede determinar que la estrategia de acompañamiento de tutorías académicas virtuales entre pares permite mejorar los porcentajes de pérdida del curso, teniendo en cuenta los elementos organizacionales de la presente propuesta y las características de los casos estudiados. Se puede afirmar lo anterior porque, de los cinco estudiantes que fueron observados, cuatro de ellos lograron aprobar el curso y solo uno no lo aprobó. Cabe resaltar que estos cuatro estudiantes participaron en las tutorías dos o más veces, siendo el estudiante que participó dos veces quien obtuvo la calificación numérica más baja. De acuerdo con Topping (2006), es mejor para el aprendizaje realizar sesiones frecuentes, aunque estas sean más cortas, dado que la idea es que en el estudiante se genere un hábito de estudio, en este caso, acompañado por un par tutor en un ambiente virtual; una sola sesión de trabajo no necesariamente tiene impacto en el aprendizaje, a pesar de ser extensa.

Finalmente, se puede decir que la estrategia de acompañamiento incide positivamente en la disminución de la reprobación del curso de Matemáticas Básicas para los estudiantes de primer semestre en la Universidad Nacional, sede Medellín, dado que, a la luz de los datos obtenidos y analizados, los resultados asociados a la aprobación del curso arrojaron que, de los cinco estudiantes que conformaron el estudio de casos, cuatro de ellos finalizaron y aprobaron el curso. Se destaca que cada uno de ellos participó en dos o más sesiones de tutoría y solamente uno obtuvo una nota reprobatoria; este estudiante solo asistió a una sesión de tutoría.

En ese sentido, las tutorías virtuales entre pares permitieron no solo mejorar los procesos de acompañamiento académico indispensables para los estudiantes de primeros semestres, sino hacer un seguimiento enfocado en la caracterización de los estudiantes, identificando sus necesidades, dificultades y fortalezas y generando un plan de acción como estrategia de acompañamiento. De igual manera, como lo menciona Gómez (2004), al tener un mejor acompañamiento académico, pueden obtenerse otros beneficios como mejorar el perfil del egresado y evitar la alta deserción estudiantil.

Bibliografía

- Campanario, J. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), pp. 179-192.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39. Recuperado de https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/art3_duran.pdf
- García, I., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 1-11. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Imelda_Garcia2/publication/336642863_Impacto_de_la_tutoria_presencial_y_virtual_en_el_desempeno_academico_de_alumnos_universitarios/links/5dc04e9ba6fdcc212801cb31/Impacto-de-la-tutoria-presencial-y-virtual-en-el-desempeno-academico-de-alumnos-universitarios.pdf
- Goetz, H. (9 de febrero de 2016). What Tutoring is and What Tutoring is not. Defining and choosing a good, effective tutor. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), pp. 1-12. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n1-guitart-romeu-perez-mateo/289-1206-2-PB.pdf>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287- 310, doi:10.5944/educXXI.13942
- Topping, K. (2006). *Tutoría*. Ciudad de México, México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. DOI: 10.1080/02103702.2014.996407

DESAFÍOS EN LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Felipe Jesús Rojas Soto
frs.psicopedagogia@gmail.com

Chile, Universidad Andrés Bello

Resumen

Las diversas instituciones y modalidades universitarias de hoy en día han facilitado la participación de un gran número de estudiantes a este contexto académico, dejando en evidencia las diferencias en relación a la formación y preparación de los y las estudiantes que ingresar a la educación superior como una forma de preparación profesional en una disciplina particular. En este contexto, es relevante enfatizar que dicha alza de estudiantes en la Universidad lleva consigo procesos de deserción, los que muchas veces no están relacionados directamente al rendimiento estudiantil, sino, que aspectos fuera del ámbito académico, como el autoconocimiento, su manejo emocional y las capacidades de integración social que estos emplean en su inserción al contexto universitario.

A modo de acompañar a los y las estudiantes en la tarea de afrontar los diversos desafíos no académicos y con el objetivo de lograr una permanencia en la educación superior y un paso gratificante por ella, el Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo del Estudiantes (CIADE), implementa un programa de talleres orientados a estudiantes de primer año, donde se abordan actividades y problemáticas específicas. Con el fin de afrontar este proceso, se realizan 10 talleres orientados al autoconocimiento y autoconcepto académico, estrategias orientadas al aprendizaje, autorregulación emocional e

permanencia en la universidad.

2. Metodología

En relación a este proceso indagatorio, se adoptó una metodología cualitativa con el objetivo de explorar la percepción de alumnos y alumnas de la Universidad Andrés Bello (UNAB) en la participación del taller de crecimiento personal en mi vida universitaria. Esta investigación utiliza un diseño exploratorio a modo de conocer la impresión que poseen los estudiantes de esta experiencia inicial.

2.1. Construcción Taller de Crecimiento Personal para mi vida universitaria

El Taller fue elaborado por el equipo psicoeducativo CIADE, compuesto por 3 profesionales (Psicóloga, Profesora y Psicopedagogo), surge desde las ideas propuestas por Gallardo, Goñi, Sanhueza, y Cruz (2019) en su trabajo sobre la transición desde la educación secundaria a educación superior, y la Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile de Baeza-Rivera, Antivilo y Rehbein (2016). Estas ideas fueron sistematizadas en una propuesta de 10 sesiones de intervención orientadas a:

1. Autoevaluación y conocimiento de los desafíos de un/a estudiante universitario/a.
2. Análisis de etapas universitarias.
3. Opción vocacional y proyecto de vida.
4. Gestión del tiempo.
5. Adquisición, Organizar y Recuperar los aprendizajes.
6. Emociones y Autocuidado.
7. Ansiedad y estrés en evaluaciones.
8. Estrategias y técnicas efectivas para aplicar en mi vida estudiantil.
9. Sentido de Pertenencia (programas dentro de la universidad).
10. Relación entre pares y estudiante - profesor.

2.2. Participantes

Para este taller se invitaron a participar a 800 estudiantes de primer año de enseñanza superior, de las Sedes de Santiago, Concepción y Viña del Mar, designados por los sistemas de alerta de UNAB, para esta comunicación específica se utiliza una muestra aleatoria de 42 estudiantes participantes de diversas Carreras y especialidades, todos estudiantes de primer año de universidad.

En relación a la recogida de datos se aplicó un cuestionario a través de Formulario Google, donde estudiantes respondieron a interrogantes relacionadas a: i) contenidos presentados en los talleres, ii) metodología y actividades utilizada en las 10 sesiones y iii) que elementos mejorarían y posibles temáticas a trabajar desde la perspectiva estudiantil.

2.3. Análisis de datos

A modo de conocer la percepción de los y las estudiantes participantes y contribuir a la mejora del proceso de implementación del Taller de Crecimiento Personal para mi Vida Universitaria (CPVU) se realizó un análisis de contenido (codificación) propuesta por Rojas y Águila (2019) donde se pretende

identificar los conceptos e ideas que declaran los estudiantes universitarios, junto a esto, se dará énfasis en las necesidades que estos identifican en relación a su proceso académico.

3. Resultados preliminares

En relación a las tres áreas exploradas, en primera instancia se aprecian respuestas positivas desde las experiencias de participación en el taller CPVU, en todas las respuestas se aprecian comentarios relacionados a una experiencia enriquecedora, valorando principalmente que los contenidos abordados en las sesiones, son valiosos en relación a los posibles desafíos para su primer año académico, por otra parte de identificaron comentarios relacionados a la facilidad de los docentes para trabajar los temas de cada sesión, demuestran que su participación se da por la motivación de las sesiones. Por último, he de señalar que los estudiantes no agregarían nuevos contenidos a estas sesiones.

- **Contenidos abordados en las sesiones:** entre las ideas más leídas los y las estudiantes plantean que “los contenidos son adecuados y permiten conocernos mejor como estudiantes” “me ayudan a conocer mis fortalezas y mis enfoques”, “muy valiosos para lo que viene en la universidad”, “me parecen muy reveladores lo de autoconocimiento y las técnicas de aprendizaje” por otra parte se plantea que “me han parecido muy completos, además en relación con las vivencias actuales en la U, me parece buena forma de presentarlos y un orden adecuado para generar confianza “Me han parecido geniales, dado que me han ayudado a mejorar en hartos ámbitos académicos”
- **Metodología de las sesiones:** los estudiantes entrevistados, declaran que la metodología: “me parece acertada y participativa”, “muy exacta a mi parecer ya que a lo que ha abordado son donde el universitario en primer año comete mucho de esos errores”, “me parece muy buena porque las actividades son dinámicas y no solo pasan materia”, “explican muy bien sus técnicas y hablan con mucho cariño, nos apoyan y nos escuchan”, “me parecen geniales, me gusta que sean diferentes a todo lo visto en el colegio”, “Es muy didáctico y la participación en casa taller resulta interesante, te ayuda a tener esa confianza necesaria para levantar la voz”.
- **Elementos que agregarían:** Los estudiantes declaran que: “Creo que nada, quizás la promoción de estos para alcanzar a más personas porque de alguna u otra forma ayudan bastante”, “personalmente así como está ahora el taller siento que no le hace falta nada”, “ahora sería interesante poder ver forma de afrontar la universidad online, quizás abordar esto de forma más directa”, más personas para que la clase sea más entretenida y más variada”, “más semanas porque salen de la rutina de un estudiante”, “en realidad los talleres están muy completos, quizás un poco más de interacción con los demás integrantes del taller”.

4. Conclusiones

A modo de sintetizar las ideas exploradas de los y las estudiantes participantes en este proceso, se destaca que la totalidad de los estudiantes poseen una percepción positiva del taller CPVU, donde se aprecia que los y las estudiantes, logran identificar los desafíos a los cuales se verán enfrentados en su primer año escolar, por otra parte destacar la relevancias de generar instancias donde se puedan trabajar herramientas que permitan anteponerse a posibles dificultades no necesariamente por dificultades académicas, que en algún caso podrían generar un abandono por parte de los estudiantes. Las temáticas propuestas son acordes a las características y desafíos que los estudiantes pueden identificar en este primer año, esto reafirmar las ideas propuestas por varios autores, donde dan cuenta de una serie de ideas relacionadas a estos desafíos específicos en el primer año de educación

integración Social, para conocer la percepción que poseen los estudiantes participantes, se realiza un proceso de exploración a través de un cuestionario online, que recoge impresiones y opiniones de su participación en estos talleres, todo esto con el objetivo de promover su integración en la Universidad Andrés Bello.

Palabras Clave

Desafíos universitarios, Educación superior, Permanencia estudiantil.

1. Introducción

A modo de comprender el abandono de los y las estudiantes del contexto universitario, es necesario destacar que este debe considerarse como un elemento complejo, en el cual interfieren diversas variables, tanto externas como internas, algunos de estas, relacionadas estrechamente al funcionamiento cognitivo, aspectos socioeconómicos, rasgos de personalidad y capacidades de socialización (Rué, 2014). Los autores Gallardo, Goñi, Sanhuesa, y Cruz (2019), plantean que existen “desafíos comunes a los estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior” (p.266), estos desafíos están descritos como capacidades que debería desarrollar un estudiante, para enfrentar la transición desde su educación escolar a una educación universitaria, los autores plantean siete desafíos; i) cambiar y ser la misma persona en el proceso, ii) Poner a prueba una opción vocacional en relación al propio proyecto de vida, iii) Desarrollar relaciones interpersonales de apoyo, confianza e intimidad, iv) Sostener y crear nuevas relaciones de apoyo, cuidado y confianza con familia de origen, v) Enfrentar nuevas formas de exigencia académica y poner a prueba el propio autoconcepto académico, vi) Aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica y vii) Desarrollar autonomía para asumir responsabilidades.

Sobre estas ideas Rojas y Águila (2019), plantean dificultades y desafíos que estudiantes desconocen y no advierten como posibles problemáticas, principalmente en su primer año académico, refiriendo a temáticas de autoconocimiento, habilidades de aprendizaje, regulación emocional e integración social. En relación a esto, se puede sostener la necesidad de integrar instancias de trabajo que permitan por parte de las universidades, la preparación de sus estudiantes, a modo de afrontar desafíos particulares de manera intencionada, logrando su permanencia en un contexto complejo, conociendo y entendiendo su rol y protagonismo como estudiante de educación superior. Esta interacción con el entorno universitario muchas veces es carente de espacios intencionados donde se aborden estas temáticas, considerando esto, como un desafío primordial a la hora de hacer frente al abandono y permanencia de los estudiantes en el contexto académico.

Este asunto orientado a los desafíos específicos tiene un mayor impacto en etapas tempranas del proceso educativo tras las demandas de adaptación social, académica e individual (Castaño, Gallón y Gómez, 2004). Por otra parte, Tinto (2015), plantea que estas ideas han sido estudiadas durante años, donde la retención de estudiantes universitarios ha sido guiada por enfoques orientados a la acción institucional respondiendo al que hacer para retener a estos alumnos, sin embargo, dice el autor que el estudiante universitario no busca ser retenido, sino que estos buscan la persistencia en el sistema, orientando su interés a la obtención de un título y de un proceso de formación profesional. En este marco, se advierte la necesidad de mirar detenidamente el proceso de participación del estudiante en diversas instancias de su formación profesional, promoviendo espacios de desarrollo académico y extracadémico, donde se generen instancias de acompañamientos para abordar temáticas específicas, donde el estudiante pueda interactuar con herramientas puntuales para afrontar los desafíos, a modo de promover su

superior. Por tanto, se concluye que la promoción de espacios orientados a estas temáticas, generan una sensación de tranquilidad por parte de la comunidad estudiantil. Destacar que en muchas de las ocasiones, las universidades destinan sus apoyos al reforzamiento disciplinar, y se dejan de lado, las temáticas extraacadémicas.

En este aspecto, es relevante señalar que el 100% de los estudiantes entrevistados aún pertenecen a la universidad, y según sus declaraciones, este proceso de preparación facilitó la incorporación a este contexto universitario. Por otra parte, comentar que las áreas relacionadas a la contención emocional y al manejo de la ansiedad, son espacios demandados por los estudiantes, donde solicitan de manera explícita más apoyo o actividades orientadas a este ámbito. Agregar a esto que dentro de la universidad se valora ampliamente, desde las carreras como desde los equipos docentes, espacios que afronten dificultades que el cuerpo de profesores y profesoras, en muchas ocasiones no pudiesen mediar, entendiendo que temáticas sociales y emocionales, no son consideradas parte del conocimiento pedagógico que se espera de los docentes universitarios, orientando este conocimiento a las decisiones profesionales en la enseñanza y, a la vez, condicionantes de la creación de ambientes y oportunidades educativas, estableciendo un rol específico en el proceso de formación profesional (Reimers y Chang, 2016).

Por último, señalar la relevancia que poseen los procesos de acompañamiento en temáticas que van más allá del ámbito académico disciplinar, instancias de trabajo donde estudiantes de diversas carreras pueden interactuar entre pares, gestionar problemáticas transversales y sobre todo, crear comunidad estudiantil, orientada al apoyo y acompañamiento en dificultades no necesariamente académicas. Según dan cuenta las respuestas de los y las estudiantes, es necesario cuidar las temáticas de estas instancias como también los procesos metodológicos y didácticos al momento de abordar estos desafíos, las actividades relacionadas a la solución de casos y análisis de problemáticas, permiten que los estudiantes puedan experimentar los diversos desafíos, sin abordarlo desde un punto de vista teórico descriptivo, sino más bien desde la participación del estudiante en la temática que se aborda sesión a sesión. Entendiendo que la labor del cuerpo docente está destinada principalmente a la construcción de espacios para el aprendizaje, donde el docente utiliza su conocimiento especializado y experiencial orientado a la disciplina específica de enseñanza (Azam, 2020), que si bien resulta ser muy influyente en la calidad de la enseñanza de los tópicos específicos de cada área, muchas veces no son necesarios para alcanzar los propósitos de las y los estudiantes, por esa razón, es fundamental que las universidades, destinen y orienten sus esfuerzos a la creación de espacios complementarios donde profesionales de áreas específicas pudieran convertir su conocimiento y prácticas de enseñanza en herramientas de preparación para desafíos que enfrentan los y las estudiantes, en situaciones no académicas, en contextos universitarios.

Bibliografía

- Armenta, L. (2019). Desafíos de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Revista Inclusiones* 0(6) 108-120.
- Baeza-Rivera, J., Antivilo, A., y Rehbein, L. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile. *Formación Universitaria*.9(4). 66-73.

Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. y Cruz, M. (2019). Transición secundaria educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

Reimers, Fernando y Chung, Connie K. (Eds.) (2016), *Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, F., Y Águila, V. (2019). Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior. Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior. Bogotá. Colombia. 1313- 1320.

Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 0(0) 1–16. DOI: 10.1177/1521025115621917

PRÁCTICA COLOMBIA ESTRATEGIA PARA LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE ADMISIÓN ESPECIAL: PAES Y PEAMA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Patricia Acosta
apacostao@unal.edu.co

Colombia, Universidad Nacional

Resumen

La Universidad Nacional de Colombia acoge cada semestre, estudiantes de programas de admisión especial: PAES-Admisión especial para minorías- y PEAMA-Admisión Especial de Movilidad Académica-. así se promueve el acceso a la educación superior de estudiantes que provienen de regiones vulnerables, apartadas del país. Se busca ofrecer a estos jóvenes una mayor equidad en oportunidades para el acceso a la educación, mediante el proceso de inscripción (sin costo para PAES), examen de admisión (puntajes más bajos para PEAMA) y costos de matrícula (pago mínimo PAES o proporcional a las condiciones socioeconómicas PEAMA). Estos estudiantes son caracterizados desde su admisión y son acompañados durante todo su proceso de adaptación y permanencia en la vida universitaria, desde un enfoque diferencial, dados algunos factores de riesgo que se consideran, acentúan, la probabilidad de

abandono o deserción.

De acuerdo con cifras de deserción establecidas por la misma universidad¹, es mayor para PEAMA con un 57% y menor para PAES con un 43%, los factores identificados durante las primeras matrículas -1era a 5ta- son los relacionados con desempeño y logro académico, económicos, orientación vocacional -identidad con el programa académico- y adaptación a la ciudad y a la vida universitaria.

La Facultad de Ingeniería en sede Bogotá, recibe mayormente estudiantes de estos programas, a diferencia de otras facultades. En consecuencia, conocer e intervenir el fenómeno de la deserción universitaria, le compromete en la implementación de estrategias para su retención. Una de las más recientes, nace en el 2020-1 como iniciativa articulada entre decanatura, académica, bienestar y contenida dentro de la malla curricular de los nueve programas académicos de pregrado. La práctica Colombia es una asignatura de libre elección ofertada para estudiantes de admisión especial de últimos semestres, interesados en cursarla en modalidad de práctica laboral o proyecto social como trabajo de grado.

Estos estudiantes actúan como tutores-pares que acompañan otros estudiantes-tutorados, PAES y PEAMA de primeras matrículas que eligen participar de manera voluntaria.

La implementación de la práctica ha permitido seguir una estructura con tres componentes: trabajo triestamentario entre docentes, profesionales, estudiantes, desarrollo de metodología Acción Participativa -AP- y articulación estratégica con dependencias en facultad y sede. Cada componente vincula el desarrollo de acciones propias, así como puntos de encuentro entre componentes.

Esta experiencia favorece la permanencia de estudiantes cuando se activan factores protectores:

La construcción de tejido social y sentido de pertenencia que se da con el acompañamiento entre estudiantes: tutores y tutorados, quienes se identifican entre ellos por sus similitudes con el lugar de procedencia (pueblo, vereda, departamento, región), aspectos socioculturales (uso particular del lenguaje/jergas, comida), maneras específicas/compartidas de adaptarse a los cambios que conlleva la vida universitaria.

Al establecer relaciones de apoyo y confianza entre los diferentes actores, se promueven espacios seguros, donde los tutorados logran encontrar apoyo para el manejo de situaciones difíciles y la toma asertiva de decisiones. De esta manera se logra oportunamente prevenir e intervenir en tiempo real, factores de riesgo que pueden afectar la permanencia.

Al desarrollar y potenciar habilidades blandas con tutores y tutorados -competencias no contenidas en la formación disciplinar- se complementa la formación integral con el propósito de que estén mejor cualificados para su inmersión en el mercado laboral.

En este proceso también plantea importantes desafíos:

Al ser una asignatura de libre elección con enfoque social-humanista (contenidos, metodología y alcance) el proceso llega a ser subestimado; por cuanto no profundiza en competencias disciplinares propias de la ingeniería. Ello sugiere una constante búsqueda de estrategias y recursos que justifiquen la necesidad de reconocer e incluir el humanismo como línea de formación transversal que integra la formación del ingeniero.

¹ Estudio del impacto de los programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Bienestar. 2019.

Mantener la cohesión y motivación del grupo de estudiantes durante todo el proceso, especialmente por las actuales condiciones de virtualidad; dónde lo relacionado con el contacto personal y presencialidad se ve afectado.

Descriptorios o Palabras Clave

Triestamentario, Formación Integral, Tejido Social, Acompañamiento entre Pares, Logro Académico.

1. Introducción

El trabajo que se presenta a continuación corresponde a la presentación de una estrategia de retención dirigida a estudiantes de admisión especial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, en sede Bogotá. La práctica Colombia es una asignatura del componente de libre elección que puede ser cursada por estudiantes, de últimos semestres, de cualquiera de los nueve programas de pregrado de la facultad, en alguna de sus dos modalidades: práctica o trabajo de grado.

Con la implementación de esta práctica se busca impactar positivamente la permanencia de dos grupos poblacionales PAES y PEAMA que presentan cifras mayores de deserción en la sede. Los factores asociados a la deserción son: desempeño y logro académico, económicos, orientación vocacional -identidad con el programa académico- y adaptación a la ciudad y a la vida universitaria. Lo cual sugiere responsabilidades institucionales para las dependencias académicas y de bienestar.

La experiencia de la práctica ha contado con tres primeras versiones, a hoy. Siendo una asignatura joven, necesaria de constante seguimiento y mejora, especialmente por ser orientada desde un enfoque humanista que complementa la formación disciplinar del ingeniero.

Se considera de manera general presentar la experiencia como la estructura de un proceso en un periodo corto de implementación y a través de tres componentes: trabajo triestamentario entre docentes, profesionales, estudiantes, desarrollo de metodología Acción Participativa -AP- y articulación estratégica con dependencias en facultad y sede. Se estima también un histórico de la participación de los diferentes actores. Los resultados se establecen a modo de identificación de factores protectores, contruidos sobre la dinámica del acompañamiento entre estudiantes, con el apoyo de profesionales y docentes en el día a día de la vida universitaria.

2. Proceso

La práctica Colombia es una asignatura de libre elección que puede ser cursada por los estudiantes de cualquiera de los nueve programas de pregrado de ingeniería, se oferta en sus modalidades de práctica con asignación de 3 créditos o trabajo de grado con 6 créditos.

Inició en el 2020-01 y ha contado con tres versiones a la fecha. Se estructura a partir del desarrollo de tres componentes: apoyo triestamentario, acción participativa y articulación estratégica con otras dependencias.

2.1. Componentes

El componente triestamentario: Hace referencia a la participación de docentes, profesionales y estudiantes tutores-pares que interactúan y desarrollan acciones específicas en favor de la permanencia

de los estudiantes-tutorados. Los vicedecanos de bienestar y académica actúan como directivos de estas dependencias, a su vez dirigen y evalúan los procesos de práctica o trabajo de grado de algunos estudiantes y también, establecen puentes con otras dependencias como comités curriculares, departamentos, secretaría académica con el propósito de apoyar la resolución positiva de trámites académicos-administrativos (por ejemplo, inscripción y aprobación de la asignatura).

Los profesionales de las ciencias humanas (trabajo social y psicología) guían el componente social a través de: capacitaciones con tutores-pares, acompañamiento psicosocial a tutores y tutorados, seguimiento y estudio de casos de tutorados en riesgo (quienes son identificados y remitidos por los tutores-pares), revisión y retroalimentación de bitácoras, redireccionamiento de estudiantes a otras dependencias de facultad y de sede. El profesional de ingeniería acompaña la línea de competencias académicas a través de tutorías académicas en facultad o sede.

Los estudiantes tutores-pares acompañan un grupo entre 5 y 8 tutorados, realizando seguimiento uno a uno mediante encuentros virtuales, llamadas telefónicas, correo institucional y el registro respectivo en cada bitácora, identifican los posibles casos en riesgo y los redireccionan con los profesionales, realizan capacitaciones y encuentros grupales en el marco de un plan de formación.

El componente acción participativa: Se realiza en tres líneas: formación para formadores, acompañamiento uno a uno y actividades lúdicas y de esparcimiento, según se observa en:

Tabla 1. Acción Participativa.

Formación para Formadores	Acompañamiento uno a uno	Actividades grupales
<p>1. Los profesionales capacitan a tutores-pares.</p> <p>2. Cada tutor-par capacita en un tema a sus compañeros tutores-pares.</p> <p>3. Los tutores-pares capacitan a su grupo de tutorados.</p> <p>4. Se identifican tutorados líderes que apoyan el trabajo de su tutor par al interior de cada grupo</p> <p>Los temas de capacitación los relacionados con la vida universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatividad (rutas y trámites académico-administrativos) - Bienestar (competencias blandas) - competencias y tutorías académicas <p>El proceso de formación y capacitación se presenta bajo la idea de diálogo de saberes, que privilegia el trabajo colaborativo entre el grupo de profesionales y estudiantes.</p>	<p>1. Docente a tutor-par</p> <p>2. Profesional a tutor-par</p> <p>3. Tutor-par a tutorado</p> <p>El tutor-par registra en una bitácora individual el proceso de acompañamiento por cada estudiante que tiene a cargo.</p> <p>La bitácora es un instrumento común entre el tutor-par y un profesional; quién revisa y retroalimenta en dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El proceso propio de cada tutorado - El rol de tutor-par <p>En la bitácora se desarrolla el seguimiento semestral de los siguientes temas, en relación con cada estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trámites académicos - Aspecto económico - Apoyos institucionales - Estado emocional - Estado físico y de salud - Seguimiento académico <p>(descripción de las asignaturas que cursa y el desempeño académico - evaluaciones, calificaciones, dificultades y logros).</p>	<p>1. Presentación y socialización de grupos de tutorados por cada tutor-par. Los docentes y profesionales conocen realidades, dificultades y proponen ajustes, de acuerdo con las necesidades que presenta el tutor-par.</p> <p>2. Reuniones Estratégicas para el estudio de casos. Cada tutor-par presenta los casos que considera están en riesgo y reciben retroalimentación de profesionales.</p> <p>3. Las acciones de capacitación o acompañamiento grupal que realiza cada tutor-par con su grupo tutorados.</p> <p>Las de cohesión triestamentaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida. Jornada de presentación e identificación de los actores, así como propósito y metodología de acompañamiento - Integración como medio para la interacción grupal en un contexto lúdico recreativo. - Clausura o jornada de cierre

El componente de articulación con otras dependencias: El proceso de la práctica ha sugerido desde sus inicios algunas articulaciones estratégicas, éstas:

1. Articulación entre las vicedecanaturas de bienestar y académica: Se comprende la deserción de estudiantes PAES y PEAMA como problemática que requiere intervención conjunta por cuanto vincula factores de riesgo académicos y de adaptación e integración a la vida universitaria. Así se definen de manera conjunta presupuestos, procesos administrativos y líneas de acción para mitigar el abandono e impactar la permanencia.
2. Articulación del equipo docente y administrativo con otras dependencias para canalizar acciones en favor de la resolución de situaciones específicas de los estudiantes tutores-pares como también de tutorados.
3. Articulación de los procesos académicos (práctica y/o trabajo de grado) orientados por los docentes con los comités curriculares, departamentos y docentes tutores para apoyar el avance de la asignatura y por ende el avance de carrera del estudiante.
4. Articulación con otros programas y dependencias de la facultad y la sede para aportar al proceso de formación en temas específicos (grupos estudiantiles, tutorías académicas, áreas de bienestar)
5. Articulación con otras sedes, SPN –Sedes de Presencia Nacional- de dónde provienen los estudiantes de movilidad académica PEAMA, con el propósito de ampliar la modalidad de trabajo de grado –proyecto social- para intervención en comunidad desde los territorios y regiones dónde se encuentran éstas sedes.

2.2. Participantes

La participación general de estudiantes tutores-pares, tutorados, docentes y profesionales durante los tres periodos académicos, refiere un aumento significativo especialmente en lo relacionado con estudiantes; tutores-pares y tutorados. Así como también se resalta el mantenimiento del equipo de docentes y profesionales, A continuación, se presenta.

Tabla 2. Participantes.

Participantes	2020-1	2020-2	2021-1	Total
Docentes	2	2	2	2
Profesionales	4	4	4	4
Tutores-pares	5	7	7	19
Tutorados	26	29	49	104

3. Resultados

Reconocimiento institucional de la práctica Colombia como asignatura con enfoque humanista y social, incorporada al currículo de los programas de pregrado de ingeniería que, a su vez, se comprende como estrategia de retención cuyo propósito es atender o mitigar la deserción de estudiantes de admisión especial PAES y PEAMA.

El trabajo articulado entre académica y bienestar favorece una mirada integral sobre la problemática de deserción, sobre los estudiantes y sus realidades (desempeño académico y situaciones de la vida cotidiana, familiar e individual) y sobre el compromiso, estrategias, apoyos y herramientas institucionales que se ofertan e implementan para mitigar el abandono en educación superior.

El acompañamiento entre estudiantes (tutores y tutorados) favorece la activación de redes de apoyo en el contexto de la vida universitaria, facilita la identificación de factores de riesgo que pueden ser mitigados, intervenidos en tiempo real, apoya procesos de construcción de identidad individual y de grupo, incentiva el sentido de pertenencia y estimula el interés y la motivación por alcanzar semestre a semestre un adecuado desempeño académico.

Los estudiantes tutorados al decidir participar de manera voluntaria en el proceso de la práctica van construyendo otras formas de comprender su rol dentro de la universidad. Por ejemplo, cuando identifican que no serán evaluados (calificados) se comprometen con otros intereses, usualmente desde lo social (tejido social y trabajo colaborativo).

3.1. Resultados sobre la participación de estudiantes según características generales:

Se relaciona información de 26 estudiantes-tutorados vinculados en el semestre en que inició la práctica, -2020-1s-, ésta a partir de cifras, según número de estudiantes por grupo poblacional (PAES, PEAMA y foráneos colombianos), genero (hombres y mujeres), programa académico (nueve en sede Bogotá), En ese orden:

Tabla 3. Continuación Grupo poblacional y número de estudiantes participantes en 2020-1s.

Grupo poblacional	Número de estudiantes
PAES	11
PEAMA	7
FORANEOS	7
Total	26

La participación de estudiantes foráneos colombianos (aquellos que provienen especialmente de municipios de Cundinamarca muy cercanos a la ciudad. Estudiantes que no son PAES -admisión

especial- aunque comparten características socioeconómicas similares) se percibe significativa por cuanto es proporcional con la participación de estudiantes PEAMA.

La distribución por género plantea mayoritariamente la participación de hombres vs. mujeres, el porcentaje de hombres matriculados en la facultad de Ingeniería, sede Bogotá, corresponde a un 70% para el año 2021.

Tabla 4. Distribución por género 2020-1s.

Género	Número de estudiantes
Hombres	20
Mujeres	6
Total	26

En relación con la distribución de número de estudiantes por programa académico se establece participación especialmente de seis programas curriculares, que coincide con el interés manifestado por las coordinaciones y comités académicos respectivamente.

Tabla 5. Distribución por programa académico 2020-1s.

Número de estudiantes	%Avance en carrera	Matrícula
Ing. Agrícola, Civil y Química	4 por programa	12
Ing. Mecánica, Eléctrica e Industrial	3 por programa	12
Ing. Sistemas	2 por programa	2
	Total	26

3.2. Resultados relacionados con la permanencia:

Se presenta información según seguimiento realizado dos semestres posteriores al ingreso –es decir en 2021-1- y a partir de la revisión de tres indicadores, los cuales permiten identificar estudiantes en riesgo de deserción.

3.2.1. El primero de ellos, el promedio aritmético ponderado acumulado (P.A.P.A) que se establece únicamente de manera interna (universidad) para medir el desempeño académico desde lo cuantitativo (producto de la sumatoria de las notas finales obtenidas en las asignaturas cursadas durante toda la carrera –aprobadas y no aprobadas–). Se considera en riesgo de deserción el grupo de estudiantes que

cuentan con un P.A.P.A entre 3.0 y 3.5. Los estudiantes que perdieron calidad cuentan con un P.A.P.A por debajo de 3.0, según se muestra en la tabla.

Tabla 6. Distribución por P.A.P.A a 2021-1s.

Número de estudiantes	Activo/Matriculado
2 estudiantes	Entre 4.5 y 5.0
10 estudiantes	Entre 4.0 y 4.5
13 estudiantes	Entre 3.5 y 4.0
1 estudiante	Entre 3.0 y 3.5

Llama la atención que sólo un estudiante se encuentra en riesgo y ninguno de los 26 perdió calidad por desempeño académico.

3.2.2. El porcentaje de avance en carrera permite identificar estudiantes en rezago académico - aquellos con atraso significativo- a quienes probablemente les tomará un número mayor a 10 matrículas, culminar su formación académica. En promedio son 12 o 13 matrículas las que cursan los ingenieros en formación antes de obtener su título profesional. Según tabla se puede observar que son 4 estudiantes que llevan un % de avance de menos del 20%.

Tabla 7. Distribución por % de avance en carrera a 2021-1s.

Número de estudiantes	%Avance en carrera	Matrícula
8 estudiantes	Entre 30% y 40%	3 y 4
14 estudiantes	Entre 20% y 30%	2 y 3
4 estudiantes	Menos del 20%	2 y 3

Los estudiantes que cuentan con un avance inferior al 20% presentan alguna o varias de estas solicitudes como trámite académico administrativo: una reserva automática de cupo, inscripción de créditos por debajo de la carga mínima (es decir menos de 10 créditos) y cancelación de asignaturas, todo ello dentro de lo contemplado por el *Acuerdo del Consejo Superior Universitario y que refiere las medidas académicas para disminuir el impacto negativo de la pandemia del COVID-19 para los periodos académicos de 2020 y 2021.*

3.2.3. En el Sistema de Información Académica -SIA- se logra observar para el periodo 2021-2 el estado actual de la vinculación académica del grupo de estudiantes, posterior a su ingreso en el 2020-1, es decir tres semestres después. Según tabla.

Tabla 8. Distribución según SIA 2021-1s.

Número de estudiantes	Activo/Matriculado
19 estudiantes	Se encuentran matriculados
4 estudiantes	No renoraron matricula en el periodo actual
19 estudiantes	No continuaron
4 estudiantes	Traslado de Programa Académico

Para este indicador se establecen dos estudiantes que no continuaron con su formación, posterior haber cursado un único semestre en el 2020-1, actualmente cuentan con historia académica cerrada (se cumplieron los dos semestres de reserva automática y otro más como excepción a la norma), según estatuto estudiantil 008 de 2008). Una estudiante se trasladó de programa (farmacia) en facultad de medicina (continúa vinculada a la universidad) y cuatro estudiantes cuentan con reserva automática de cupo para el presente periodo académico 2021-2s, por ello requieren de seguimiento para el año 2022.

Finalmente se identifican 4 estudiantes de 26 en riesgo de deserción y uno que cambio de programa académico y continúa vinculado a la universidad en sede Bogotá. Para los 21 restantes se considera que lograron superar los tres primeros semestres de forma “exitosa” por cuanto continúan su proceso de formación en el programa inicial con un desempeño académico adecuado.

4. Conclusiones

En un país pobre como Colombia, muchos adolescentes y jóvenes al culminar su formación de educación básica secundaria, no presupuestan ingresar a la educación superior antes que ingresar al mercado laboral; esto por la urgencia de satisfacer las necesidades básicas insatisfechas (mínimos) y así apoyar el sostenimiento y sobrevivencia de sus familias.

La deserción es un asunto institucional que debe ser contemplado dentro del PEI de las IES con líneas de acción y de presupuesto definidos como inversión a largo plazo.

Es necesario caracterizar a la población en riesgo de abandono, conocer las realidades en el orden de factores de riesgo y también de factores protectores, para saber cómo prevenir, acompañar e intervenir en favor de minimizar la deserción, especialmente de población minoritaria.

El acompañamiento académico, social y de habilidades entre estudiantes pares es una estrategia con mejores resultados sobre el proceso de adaptación a la vida universitaria, por cuanto se brinda apoyo desde la experiencia propia, experiencia construida bajo el mismo interés de consolidar un proyecto académico que culminará con el alcance de un título profesional y la experiencia de formación en educación superior.

Para algunos jóvenes provenientes de regiones periféricas -marginadas-, la oportunidad de acceder a la educación superior significa "Ser el orgullo de la familia" por cuanto es el primero en muchas generaciones que logran ingresar a la universidad. De esta manera estaría "cumpliendo" su sueño y también el de su grupo familiar.

Agradecimientos

A Eduardo y Nicolás, ¡coequiperos!, que con su amor han sido mis mejores guías-cómplices. A mi amada Isa, por su amor y todos los aprendizajes en este ¡nuestro coincidir!

A mi alma mater Universidad Nacional de Colombia por ser responsable de una de mis mejores transformaciones.

Bibliografía

Alzate, Posada Martha L., Colmenares, Espinel Karol L., Paredes, Aguilar Mayra L., Rodríguez Chaves Daniel., Estudio del impacto de los programas PAES y PEAMA. Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Julio de 2019.

Orozco, L (1999). La formación integral: Mito o realidad. Bogotá: Uniandes.

Ander-Egg, Ezequiel. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Editorial Ateneo. México 1986.

Nicholls, JG (1984). Motivación de logro: conceptos de capacidad, experiencia subjetiva, elección de tareas y desempeño. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

LA EXPERIENCIA DE CURSAR ANATOMÍA COMO TUTOR PAR EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA

Laura Adriana Alsina Garino
Dra.lauraalsina@gmail.com

María Mercedes Couchet Scópise

Jorge Mathias Brasil Becerra

Uruguay, Universidad de la República

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de tutorías entre pares con énfasis en el impacto generado por la misma en los estudiantes tutores. La experiencia tuvo lugar en el segundo semestre de 2019 dentro del curso de Anatomía, que se dicta en el primer año de la carrera universitaria para obtener el título de Doctor/a en Medicina Veterinaria. El objetivo de la misma fue mejorar el desarrollo y desempeño de los estudiantes que cursan la materia, así como también mantener el interés en el curso evitando el abandono. Esta materia se caracteriza por la gran cantidad de estudiantes que comienzan a cursar (masividad), pero también ha mostrado altas tasas de reprobación de estudiantes que recursan o abandonan, lo que motivó a que los docentes busquen nuevas alternativas pedagógicas. En este proyecto se propuso una modalidad de trabajo nueva, buscando estimular el desempeño de todos los estudiantes y ofrecer una nueva experiencia a los recursantes. Las tutorías entre pares promueven en los estudiantes un mayor involucramiento en sus propios procesos de aprendizaje, los hacen más partícipes de los mismos a partir de la generación de roles como tutor y tutorado. En el caso de este trabajo, el rol de tutor y tutorado se dio en un ámbito de paridad entre estudiantes debido a que todos

eran compañeros del mismo curso. Al comenzar las clases se convocó a estudiantes, particularmente recursantes, interesados en cursar la materia desde el rol de tutores. Se inscribieron efectivamente 55 tutores que acompañaron un total aproximado de 550 tutorados, todos del mismo curso. Los tutores, previamente a la implementación de la tutoría, fueron formados sobre conceptos relacionados a las tutorías entre pares, sobre el rol de tutor y a su vez sobre los contenidos del curso que iban a tutorear. Los equipos de tutores/tutorados se organizaron por mesas de trabajo. En una primera instancia se preveía contar con dos tutores y diez tutorados por mesa, lo cual se cumplió sólo en el turno de la mañana. Los resultados mostraron que, si bien las tasas de aprobación generales del curso no mejoraron en relación a años anteriores, sí se pudo ver una menor tasa de desvinculación general. Por otra parte, los tutores, en cuanto a sus resultados finales del curso, fueron francamente mejores al promedio general y mostraron a su vez un mejor resultado en la relación aprobación/reprobación del curso y una menor desvinculación. Uno de los factores que limitó esta propuesta fue la dificultad de involucrar a todos los docentes del equipo en la misma, lo que reafirma la importancia del acompañamiento docente al proceso de tutorías entre pares señalado por diversos autores. Esta experiencia muestra que las tutorías entre pares pueden ser una alternativa pedagógica para dar respuesta a los desafíos que plantean los cursos masivos de primer año siempre y cuando sean adecuadamente acompañadas desde el colectivo docente.

Descriptorios o Palabras Clave

Tutores Pares en Anatomía, Tutorías entre Pares, Continuidad en la Carrera, Curso de Primer Año.

1. Introducción

Este trabajo presenta una experiencia de tutorías entre pares (TEP) que tuvo lugar en el segundo semestre de 2019 dentro del curso de Anatomía, que se dicta en el primer año de la carrera universitaria para obtener el título de Doctor/a en Medicina Veterinaria. Se focaliza en los resultados obtenidos por los tutores de esta experiencia. El curso es de carácter masivo (unos 600 estudiantes por año) y muestra altos índices de reprobación y desvinculación. Dentro de las alternativas que la cátedra viene buscando para esta situación, una de las docentes asistió al curso “Tutoría académica entre iguales: estudiantes que aprenden gracias a las diferencias” organizado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa) y dictado por el Prof. Dr. David Durán (Universidad Autónoma de Barcelona, España) en 2018. Como trabajo final se elaboró una propuesta de tutorías entre pares en el curso de Anatomía que se llevó adelante al año siguiente con fondos especiales del Programa de Apoyo Académico-Disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias (APACAD).

Las TEP son consideradas una modalidad de aprendizaje que se caracteriza por promover la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje (Progesa, 2010). De acuerdo a Durán et al. (2015) son un “método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente) que tienen un objetivo común, conocido y compartido (generalmente la adquisición de una competencia académica)” (p. 32). Arocena (2012) las destaca como una estrategia privilegiada de la enseñanza activa, en la medida que “nadie ha aprendido realmente algo hasta que ha tratado de enseñarlo a otro, vale decir, de ayudarlo a que lo aprenda” (p. 6). En este sentido, se señalan diversos beneficios para los tutores, como una mejora en la implicación, la responsabilidad, la autoestima, las habilidades sociales, comunicativas, de ayuda y la metacognición (Melero y Fernández, 1995, Galbraith y Winterbottom, 2011 citados en Durán et al., 2015, p. 33).

La desvinculación en cursos de primer año es algo que se viene constatando de forma creciente a nivel global en la educación superior, lo que amerita generar un compromiso por parte de las instituciones para lograr una inclusión efectiva garantizando la permanencia del estudiantado (Ezcurra, 2011). En el caso de la Universidad de la República (UdelaR) y de la Facultad de Veterinaria, también se ha notado lo crítico de esta situación, varios estudios realizados muestran que un 25% de la desvinculación se da en los cursos de primer año (Diconca, 2011; DGPlan, 2017; Ramos, Couchet, Gonzalez y Passarini, 2017; Varesi y Couchet, 2018).

En Facultad de Veterinaria las TEP se han venido implementando desde hace varios años como una estrategia para fortalecer las trayectorias estudiantiles tanto al ingreso, en el marco del curso Introductorio a los Estudios Veterinarios (CIEV) como al egreso, apoyando la revinculación de estudiantes de planes anteriores, y han sido evaluadas positivamente (Lujambio, González, Santiviago, 2013; Lujambio y Couchet, 2017; Machado, 2020). Esta fue la primera experiencia de TEP de carácter académico, en el marco de una unidad curricular.

2. Implementación de la propuesta

En principio se convocó a los estudiantes a participar de la propuesta como tutores, invitándolos a postularse de forma voluntaria para desempeñar ese rol. Se incentivó la participación ofreciendo algunos beneficios por ser tutores, como sustituir la realización de un trabajo final del curso (de carácter obligatorio) por el desempeño de este rol de tutor; otorgar un certificado por ser tutor; acreditar 60 horas como curso optativo, además de la posibilidad de estudiar la materia de una forma nueva, aprender enseñando. Se postularon 55 tutores y finalizaron 44, 33 en la mañana y 11 en la tarde. De estos 44 estudiantes, 24 acreditaron la tutoría como horas de curso optativo. Los grupos se completaron de la forma esperada solamente en el turno matutino.

En cuanto a los recursantes, se inscribieron y completaron la tutoría un total de 7 de los 44 tutores, por lo cual no se consideró como una variable en el análisis la condición de ser un estudiante recursante. Los tutores inscritos para tal función asistieron a clases formativas previamente al inicio de las tutorías, a cargo de docentes de Progresá. Esta formación se llevó a cabo en cinco encuentros en modalidad de taller, fuera de las horas del curso de Anatomía, en doble turno (matutino y vespertino). Se trabajó sobre el rol del tutor, aprendizaje cooperativo, afiliación al inicio de la carrera y trayectorias educativas. Luego de esta formación en tutorías entre pares se realizaron cinco encuentros más para el seguimiento y acompañamiento de la práctica. Asimismo, durante los 10 encuentros se formó a los estudiantes en los temas curriculares del curso sobre los cuales realizaron la tutoría. Para el seguimiento del equipo de trabajo, se solicitó a los estudiantes de cada grupo, en diferentes oportunidades, completar una planilla con datos de los integrantes actuales del mismo.

El desempeño de los estudiantes como tutores comenzó luego de la formación siendo la primera actividad como tutores el organizar a sus grupos y otorgar diferentes roles a los compañeros tutorados. Los tutores, a su vez, estaban a cargo de dirigir la disección de los materiales, dinamizando el trabajo en equipo y evacuando las dudas de los tutorados, contando siempre con el respaldo de los docentes encargados de la clase. Desde Progresá también se llevaron a cabo visitas a las clases prácticas, para poder observar a los tutores en acción y tener más insumos para las instancias de acompañamiento.

Al finalizar el curso, los tutores que optaron por obtener el beneficio de acreditar las horas como curso

optativo presentaron un trabajo final de forma individual o grupal, según desempeñaron su tutoría durante el curso, en este trabajo relatan su experiencia, sugerencias y los aportes que sienten que recibieron al cursar la materia como tutores. En el caso de los certificados, no fue necesario presentar un trabajo final, pero sí debían completar un formulario de evaluación, así como tener al menos un 60% de asistencia a las instancias de formación y seguimiento.

3. Resultados

Se realizó un análisis de datos acerca de los resultados obtenidos en cuanto a las calificaciones de los estudiantes tutores a lo largo del curso, en las distintas instancias evaluatorias.

Se consideró el rendimiento obtenido por los mismos al final del curso y con el grupo de estudiantes en general, éste último fue comparado al de años anteriores. Se aplicó un formulario a tutores, tutorados y docentes implicados. Se analizaron también los informes finales de los tutores que acreditaron como curso optativo.

Con respecto a los resultados de los tutores, de los 44 que finalizaron, una amplia mayoría (89%) aprobaron el curso (Tabla 1). En algunos casos particulares el haber participado como tutores de forma comprometida y constante les permitió llegar a obtener nota de aprobación.

Tabla 1. Resultados finales de la calificación obtenida en el curso por los tutores.

Resultado del curso	Número de Tutores	Porcentaje (%)
Exoneran	18	41
Aprueban	15	34
Aprueba por TEP	6	14
Pierden	5	11
TOTAL	44	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación al impacto de la experiencia en los resultados generales del curso, de los 619 estudiantes inscriptos, 99 exoneran, 185 aprueban, 292 pierden y 43 no cursan. Comparando estos resultados con los de dos años anteriores (2017 y 2018), no se aprecia un impacto positivo de las tutorías si miramos los resultados en general, excepto en la cantidad de estudiantes que abandonan (no cursan), donde se aprecia una reducción de un 3% en comparación a años anteriores (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados generales del curso serie 2017-2019¹

Año	Cantidad de estudiantes	Aprueban curso	Exoneran	No cursan	Pierden curso
2017	579	218 (38%)	123 (21%)	59 (10%)	179 (31%)
2018	644	246 (38%)	98 (15%)	63 (10%)	237 (37%)
2019	619	185 (30%)	99 (16%)	43 (7%)	292 (47%)

Fuente: Elaboración propia (datos obtenidos de Actas de la sección Bedelía de Facultad de Veterinaria).

Al analizar los resultados del curso en general en el turno de la mañana, que fue donde hubo mayor cantidad de tutores y mayor ratio tutor/tutorado (33 tutores para 155 tutorados - ratio 4,69), los resultados que se vieron son mejores que los resultados del curso en general (Gráfico 1). En cuanto a los resultados de los tutores, los mismos son francamente superiores tanto a los resultados generales del curso, como a los resultados generales del turno de la mañana y a los resultados de los estudiantes no tutores. Sin embargo, no parecería haber impactado demasiado en los resultados de los estudiantes tutorados, lo que permite concluir que los mayores beneficiados de la experiencia fueron los tutores.

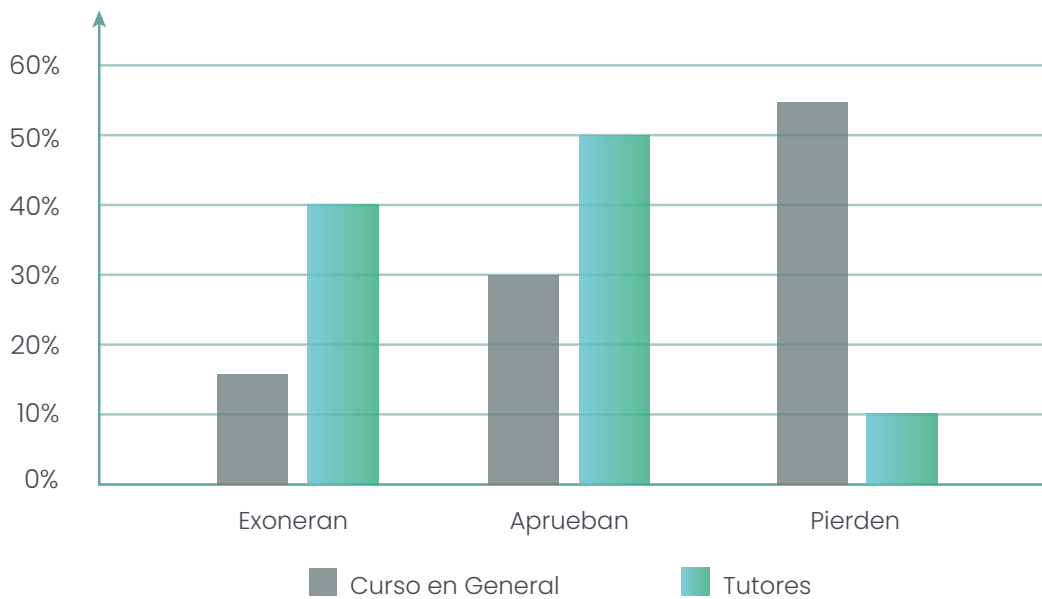


Figura 1. Comparación de resultados del curso en general y resultados de tutores.

En cuanto a la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes tutores, se evaluó mediante el análisis del cuestionario, el cual realizaron 49 estudiantes (43 de los 44 que finalizaron como tutores y 6 que postularon pero no comenzaron o no finalizaron) se puede apreciar en el Gráfico 2 que para la

¹ Los datos de esta tabla se obtuvieron de las Actas de la sección Bedelía. Corresponden a los resultados finales del curso de Anatomía en los años 2017, 2018 y 2019 respectivamente. En la tabla se destaca el grupo de los estudiantes que no cursan, es decir, se inscriben y dejan de asistir (abandonan el curso).

mayoría de los tutores esta experiencia resultó ampliamente positiva.

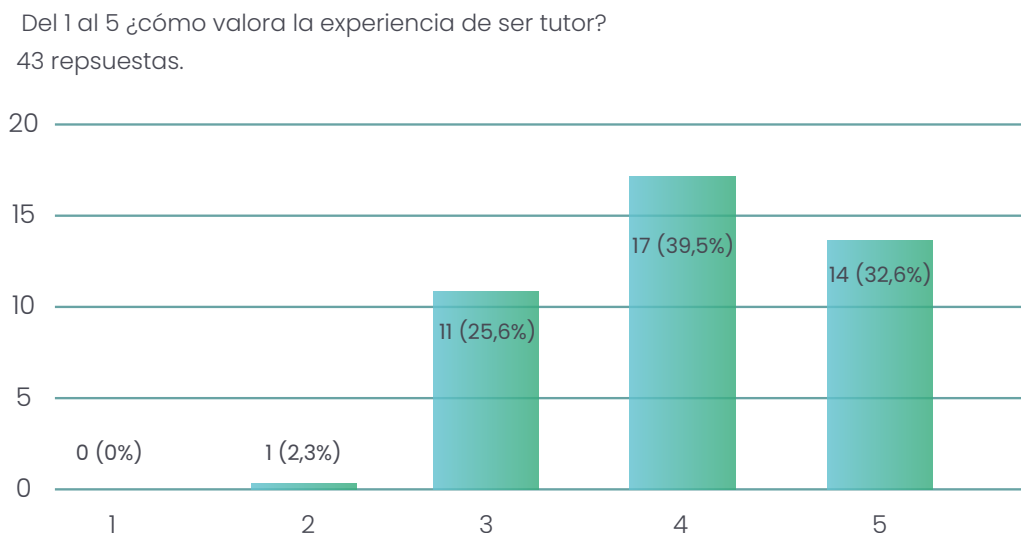


Figura 2. valoración de la experiencia por los tutores.

Por otro lado, Se identificaron cuatro categorías de respuesta al consultarles sobre su motivación para presentarse como tutores:

- Respuestas que valoran las tutorías entre pares como una *forma alternativa de aprendizaje*.
- Respuestas que destacan el componente solidario de las tutorías, como una *forma de ayudar a otros*, o vinculado al gusto por enseñar.
- Otro grupo de respuestas que valoran los aportes de las tutorías al *proceso de afiliación social* de los estudiantes.
- Y finalmente, respuestas vinculadas a los *aspectos curriculares* (ganancia de horas optativas, posibilidad de estar activo en la carrera, etc.).

4. Conclusiones

La experiencia de tutorías implementada resultó ser muy valorada por los estudiantes participantes, tanto tutores como tutorados. Los tutores lograron integrar el aprendizaje de otro modo, recibiendo además en el proceso una nueva forma de integración al grupo. Resulta particularmente importante considerar que esta materia, Anatomía, es una materia de primer año, dónde se marca una etapa crítica en los procesos sociales entre compañeros y procesos de afiliación en la propia institución. El impacto positivo de la experiencia en este sentido se vio reflejado en el menor porcentaje de estudiantes que abandonaron el curso.

Concluimos además, que los tutores demostraron tener mejores resultados académicos en comparación con otros estudiantes, lo que reafirma el concepto de aprender enseñando, sumado a la formación complementaria que recibieron previo a la clase. Una de las limitantes encontradas en esta propuesta, remarcada por varios autores, fue la dificultad para involucrar a todos los docentes del equipo en la misma, lo que derivó en la ausencia de apoyo en el proceso de algunos tutores.

Por lo tanto, las tutorías entre pares implementadas en este caso, demostraron que pueden ser

estrategias pedagógicas de gran importancia para aplicar en cursos masivos de primer año, ya que brindan aportes académicos, apoyo y oportunidades nuevas para todos los estudiantes y en especial a los estudiantes tutores.

Bibliografía

- Arocena, R. (2012) Prólogo I. En: Progesa. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares: la experiencia de la Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Udelar, 5-6.
- Diconca, B., dos Santos, S., y Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República. 20-22.
- DGPlan (2017). Ingreso efectivo 2016. DGPlan, Udelar. Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2018/04/Ingreso-efectivo-2016.pdf>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2015.). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2015, vol. 2 n.º 1, 6- 6.
- Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC-UNGS.
- Lujambio, V., & Couchet, M. (2017). Tutorías entre pares: propuesta de enseñanza y dispositivo de apoyo al ingreso de la facultad de veterinaria (FV) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1583>
- Lujambio, V.; González, S. Santiviago, C. (2013) Experiencia Plan 80'. En: Seminario Internacional de Intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario, Libro de resúmenes, 71- 72.
- Machado, M. (2020). Las Tutorías Entre Pares y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. Serie Documentos de Trabajo, 16-20.
- Progesa (2010). Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares. CSE, Udelar. Disponible en: http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf
- Ramos, S., Couchet, M., González, S., y Passarini, J. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: un estudio de caso. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2017 v. 4, n. 2, 129-137.
- Varessi, A. y Couchet, M. (2018) Seguimiento de la desvinculación precoz en Facultad de Veterinaria (FVET) de la Universidad de la República (Udelar). En: IV Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias e Investigaciones sobre Egreso Universitario - III Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior, 113-114. Disponible en: http://www.fvet.edu.uy/images/DEV/dev/2018/Evento_Egresados/Libro_de_res%C3%BAmenes_-_2018_-_Documentos_de_Google.pdf

SEMÁFORO DE ALERTAS TEMPRANAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Fabio Andrés Barbosa Gómez
fabio.barbosa@correounivalle.edu.co

Carolina Eslava Rivera

Stefanya Jimeno Mendez Autor

Sara Martán Mantilla

Constanza Isabel Sandoval Forero

Colombia, Universidad del Valle

Resumen

La detección temprana de las situaciones que viven nuestros estudiantes es un aspecto clave para la prevención de la deserción. En esa vía, la mayoría de las universidades intentan caracterizar a sus alumnos al momento de la admisión, para identificar posibles situaciones de riesgo. Aunque estos esfuerzos iniciales son muy importantes, pueden resultar insuficientes, considerando que las historias y las condiciones de los estudiantes cambian continuamente; y estos cambios pueden ser causa de la

ocurrencia de deserción o fracaso académico.

Estas reflexiones, a la par que la experiencia de cinco años de existencia de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) en la Universidad del Valle (Colombia), han permitido ir desarrollando de forma gradual y contextualizada, una metodología de seguimiento a los riesgos de los estudiantes acompañados, en cinco dimensiones (individual, familiar, académica, económica y de vida universitaria y ciudad), herramienta que hemos llamado Semáforo de Alertas. El proceso de desarrollo de esta metodología, que se convierte en una innovación tecnológica propia de la Universidad del Valle, ha sido el producto de los aprendizajes de los diferentes momentos por los que hemos transitado en estos años.

Desde el surgimiento de ASES, el acompañamiento realizado por los tutores pares a los estudiantes acompañados quedaba registrado en físico (papel) en las descripciones o breves relatos que surgían en los encuentros. Posteriormente, toda esta información fue digitalizada y analizada mediante la metodología de Minería de Datos. A partir de este ejercicio surgieron, en distintos momentos, las cinco dimensiones anteriormente mencionadas y en cada una de ellas una serie de temáticas, que abarcan las diferentes situaciones experimentadas por nuestros estudiantes.

A lo largo del proceso de acompañamiento, se presentaron dos desarrollos muy importantes que facilitaron notablemente la utilización de esta herramienta en la labor del seguimiento estudiantil. Por un lado, a partir de las dimensiones y las temáticas que emergieron del análisis, se inició el proceso de elaboración por parte del equipo de profesionales de acompañamiento de una serie de descriptores que facilitaban la interpretación por parte de los tutores pares, sobre lo que se consideraba un riesgo alto, medio o bajo, en las temáticas enunciadas. Esto implicó un proceso de formación de todo el equipo de tutores, con el propósito de lograr mejores interpretaciones de las situaciones experimentadas por nuestros estudiantes.

De otro lado, el Semáforo de Alertas se integró en el Campus Virtual, mediante la creación del módulo de seguimiento. Esto ha permitido mejorar sustancialmente el registro y flujo de la información, de tal forma que los riesgos que detectan los tutores pares en sus estudiantes asignados son conocidos en tiempo real por el profesional de acompañamiento, quien, a partir de esta información, activa de forma preventiva o remedial inmediata, diversas acciones de apoyo (internas y externas a la Estrategia). Todo esto mediante una estructura con roles y compromisos de confidencialidad muy bien definidos que permite garantizar la privacidad de la información, de manera que ésta sólo puede ser utilizada para los propósitos de acompañamiento y el mejoramiento de la Estrategia ASES.

Posteriormente, continuamos actualizando esta importante herramienta para la prevención de la deserción, con la ampliación de nuevas temáticas y descriptores que han venido emergiendo en los últimos semestres a partir de la información surgida en el proceso de acompañamiento. Y finalmente, se ha implementado un diseño interactivo que mejora la visualización y facilita la consulta de la misma por parte de los tutores pares.

Descriptores o Palabras Clave

Riesgos de Abandono, Metodología de Seguimiento, Acompañamiento, Tutorías entre Pares, Acciones Preventivas.

1. Introducción

Los estudios sobre la deserción generalmente se han enfocado en identificar la influencia de diferentes factores de origen (escolaridad, situación socioeconómica, adscripción cultural, etc.) en las probabilidades de abandono de los programas académicos, universidad o sistema educativo. No obstante, esta perspectiva tan frecuente, desconoce la importancia que pueden tener los cambios de las condiciones cotidianas de los estudiantes, en sus trayectorias académicas y en la posibilidad de abandonar o fracasar en sus estudios.

Frente a esta situación, algunas universidades, desde diversas perspectivas, han avanzado en el diseño e implementación de metodologías de seguimiento, que les ayuda a la detección temprana de los riesgos de deserción de los estudiantes y la intervención oportuna. Carvajal Olaya, P., Montes García, H., Trejos Carpintero, Álvaro, & Cárdenas, J. (2016); González, A. (2016); Sierra, H., & Hernández, O. (2016).

Reconociendo la importancia del seguimiento continuo, surge en el año 2016 la Estrategia ASES. Esta experiencia estuvo inicialmente enfocada en la atención de los estudiantes beneficiarios de créditos condonables del Ministerio de Educación Nacional (programa Ser Pilo Paga), quienes debían lograr su graduación en tiempos estipulados para obtener la condonación de la deuda. No obstante, los resultados positivos obtenidos permitieron incluir a nuevas poblaciones durante el año 2017, en particular aquellos estudiantes admitidos por las diferentes Condiciones de Excepción (indígenas, afrocolombianos, víctimas de la violencia, entre otros) quienes históricamente han presentado las mayores cifras de deserción y fracaso académico.

Así, aunque los resultados positivos de la Estrategia ASES -en términos de prevención del abandono y mejora en el desempeño académico de los estudiantes intervenidos- han sido puestos a consideración de la comunidad académica de CLABES en varias oportunidades (Barbosa Gómez, F., Castillo Florez, N., & Vásquez Truisi, M., 2018, Escobar Martínez, J., 2020); en esta ocasión pretendemos profundizar en el aporte del Semáforo de Alertas Tempranas para el proceso de desarrollo de la metodología de seguimiento estudiantil.

2. Origen y desarrollo del Semáforo de Alertas Tempranas

Las tutorías entre pares han sido parte esencial de la Estrategia ASES desde su creación -aunque existan otras actividades de apoyo que resulten complementarias: cursos propedéuticos, talleres en diversas temáticas, remisiones, etc-. Dichas tutorías tienen dos propósitos fundamentales, en primer lugar, realizar un seguimiento continuo que permita identificar de forma oportuna situaciones de riesgo en los estudiantes que puedan ocasionar eventos de deserción o fracaso académico; y en segundo lugar, a partir de los riesgos identificados, activar diferentes acciones de apoyo que los mitiguen, y que lleven a potenciar en los nuevos estudiantes el desarrollo de actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos más cercanos a los requeridos en la Universidad, dotándolos de recursos para enfrentar con mayor posibilidad de éxito las exigencias propias de la cultura académica universitaria y de las disciplinas académicas particulares.

Durante los primeros años de la Estrategia, el registro de los riesgos se hacía manualmente en fichas de seguimiento diligenciadas en físico por los tutores; las cuales eran revisadas por cada profesional, quien en una labor conjunta con el tutor, decidía las acciones requeridas para cada caso. Estas fichas

contenían información básica acerca del desarrollo de los encuentros con el estudiante, como: fecha, hora de inicio, hora de finalización, actividad realizada y observaciones de dicha actividad. Sin embargo, no existía aún un sistema de categorías que permitiera organizar la información, ni identificar los mayores riesgos de la población y mucho menos, hacer una valoración del riesgo en cada caso.

En la búsqueda por ofrecer oportunamente las acciones necesarias para cada caso, se hizo indispensable diseñar una herramienta que permitiera organizar la información obtenida, generar categorías -y al interior de estas, las temáticas más frecuentes- y valorar el nivel de riesgo, de manera que las rutas de acción se pudieran activar en respuesta a la urgencia real de intervención. Las dimensiones de la nueva herramienta surgieron de la digitalización de 8074 fichas de acompañamiento referidas a 756 estudiantes y del análisis de las mismas a través de un proceso de minería de datos mediante la aplicación QDA Miner. Este ejercicio, a la luz de los aportes conceptuales de distintas disciplinas (psicología, educación, intervención social, sociología de la educación, entre otras) permitió identificar aquellas dimensiones que resultaban ser más comunes y tener mayor impacto en el fenómeno de la deserción, dando origen así a un sistema de valoración de los riesgos de la deserción o fracaso académico, que denominamos Semáforo de Alertas Tempranas.

3. Resultados

De esta manera, la valoración de riesgo dejaba de ser una tarea exclusiva del profesional y se convertía en un ejercicio realizado en conjunto con los tutores pares, que se integraba en un sistema de información en el Campus Virtual (Moodle). Esto implicó un ejercicio de formación a los tutores pares que les permitiera interpretar las situaciones de sus estudiantes acompañados, a la luz de la metodología desarrollada, reduciendo de esta forma las interpretaciones unilaterales de cada tutor.

En esta etapa temprana de implementación, se realizó un primer e importante ajuste en el Semáforo de Alertas, al incluir una nueva dimensión: la individual, que se estableció como una categoría emergente, posterior a la revisión de los seguimientos por medio técnicas de minería de datos, consolidando así las cinco categorías actuales de la herramienta.

3.1. Dimensiones y temáticas del Semáforo de alertas

Durante el año 2020 se realizó la más reciente actualización a la herramienta del Semáforo de Alertas. Este ejercicio de revisión permitió consolidar las 5 dimensiones identificadas en los primeros momentos de creación de la herramienta: individual, familiar, académica, económica y de vida universitaria y ciudad; así como, considerar un amplio abanico de situaciones que constituyen las temáticas incluidas en dichas dimensiones. Las temáticas fueron revisadas, en algunos casos reformuladas y en otros se crearon nuevas temáticas, con el propósito de aproximarse de una manera más precisa a las situaciones reportadas por los estudiantes acompañados (ver Tabla 1). Posteriormente, se procedió a elaborar una serie de descriptores que permitieran enunciar en términos generales los niveles de riesgo en cada una de las temáticas. Estos descriptores y el Semáforo de riesgos completo puede ser consultado en detalle accediendo al siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1oh3pX9E0tFcjyiTu--oH_zRgKp17ujE2/view

Tabla 1. Dimensiones y Temáticas del Semáforo de Alertas.

Dimensión	Temáticas
Individual: Corresponde a la información que refiere el/la estudiante respecto a los aspectos personales.	Autoconocimiento, Proyecto de vida, Historia de vida, Rasgos de personalidad, Salud, Relación estudiante-afectivas, Identificación, Aspectos motivacionales, Diversidad sexual, Red de apoyo.
Familiar: Corresponde a la descripción de la dinámica familiar y cómo esta dinámica, es una barrera o un facilitador en la elección y la permanencia en el programa académico.	Dinámica familiar.
Académica: Corresponde a la información que el/la estudiante le manifiesta al monitor; en relación a su desempeño académico; además del nivel desarrollo de habilidades que se han identificado en las actividades académicas que desarrolla cada uno de los estudiantes.	Desempeño académico, Elección vocacional, Manejo del tiempo.
Económica: Información relacionada con la situación económica de los estudiantes y el manejo del dinero.	Apoyos económicos institucionales, Manejo de sus finanzas, Apoyo económico familiar, Situación laboral y ocupacional.
Vida Universitaria y Ciudad: Corresponde a la información que refiere el/la estudiante respecto a la percepción que éste tiene de su vida en la Universidad y la ciudad. Además de la participación en los diferentes espacios de la Universidad (espacios extracurriculares, monitorías, servicios de la Universidad, grupos universitarios, etc.) y la ciudad (vivienda, barrio, transporte, sitios representativos, etc.)	Motivación para el acompañamiento, Referencia geográfica, Adaptación a la ciudad y Universidad, Oferta de servicios, Vivienda, Vinculación a grupos y realización de actividades extracurriculares.

Esta última versión del Semáforo de Alertas ha evolucionado, en respuesta a las actuales condiciones de virtualidad, en una versión interactiva del mismo; lo cual ha facilitado el acceso de los tutores pares al contenido, con el uso de recursos tecnológicos y de diseño que hacen de él un recurso de consulta inmediato y más cercano a las actuales formas de relación, el cual se puede consultar en detalle en:

<https://sistemasases.github.io/semaforoalertas/>.

Finalmente, adicional a las alertas generadas, se ha incluido un apartado para que los tutores puedan señalar las acciones de apoyo que realizan en los encuentros con sus estudiantes asignados, las cuales se categorizan en tres grupos: 1) Acciones directas del monitor, 2) Estrategias de remisión interna a la Estrategia ASES y 3) Estrategias de remisión interna a la Universidad. Esto permite llevar un control más detallado de las acciones de apoyo brindadas por los tutores, ver las que resultan más frecuentes y proyectar una evaluación de la efectividad de las mismas.

3.2. Módulo de la Estrategia ASES

El sistema de información que permite integrar las diferentes fuentes de registro es el Módulo de ASES en el Campus Virtual de la Universidad del Valle, integrado bajo la plataforma Moodle. Este sistema de información se alimenta con los reportes o fichas realizadas por los tutores pares posterior a cada encuentro con sus estudiantes asignados, además incluye las observaciones de los profesionales de acompañamiento. De igual forma, utiliza la información de desempeño académico entregada por la oficina de Registro Académico para generar alertas académicas. De otro lado, produce una serie de reportes que permiten hacer una revisión ágil del proceso de cada estudiante, integrando las diferentes fuentes de información, los cuales tienen varios propósitos: actualizar los datos de contacto de los estudiantes, apoyar la toma de decisiones de acciones de apoyo y suministrar información necesaria para la realización de investigaciones sobre los mismos procesos de seguimiento y acompañamiento.

3.3. Equipo de monitores, practicantes y profesionales capacitados en el uso del semáforo

Para la implementación de la metodología de seguimiento y la aplicación del Semáforo de Alertas como herramienta de registro del riesgo y caracterización del nivel de riesgo; así como para la identificación de las acciones pertinentes y necesarias para cada caso; la Estrategia ASES ha capacitado un grupo amplio de profesionales y tutores pares; quienes continúan en un proceso permanente de formación en torno a la sensibilización, reflexión, observación, identificación, registro y análisis de las situaciones reportadas por los estudiantes beneficiarios en los encuentros que tienen con los tutores pares. En el caso específico del Semáforo de Alertas, se ofrece una capacitación inicial al comienzo del semestre en forma de inducción y se continúa con actividades formativas ofrecidas al interior de los equipos de trabajo, talleres ofrecidos desde programas asociados a la Estrategia e incluso, talleres personalizados o asesorías en los casos en los que los monitores presentan dificultades para identificar o evaluar los riesgos.

3.4. Algunos resultados cuantitativos de la implementación del seguimiento con el uso del Semáforo de Alertas

Hasta la fecha ha venido aumentando la cobertura de la Estrategia ASES, logrando un total de 3.262 estudiantes beneficiados durante estos cinco años, lo cual se ha reflejado también en un aumento en el número de registros de tutoría (fichas) en el sistema de información –a excepción del periodo 2020A en el que se presentó un extenso paro estudiantil–, como se observa en la Figura 1.

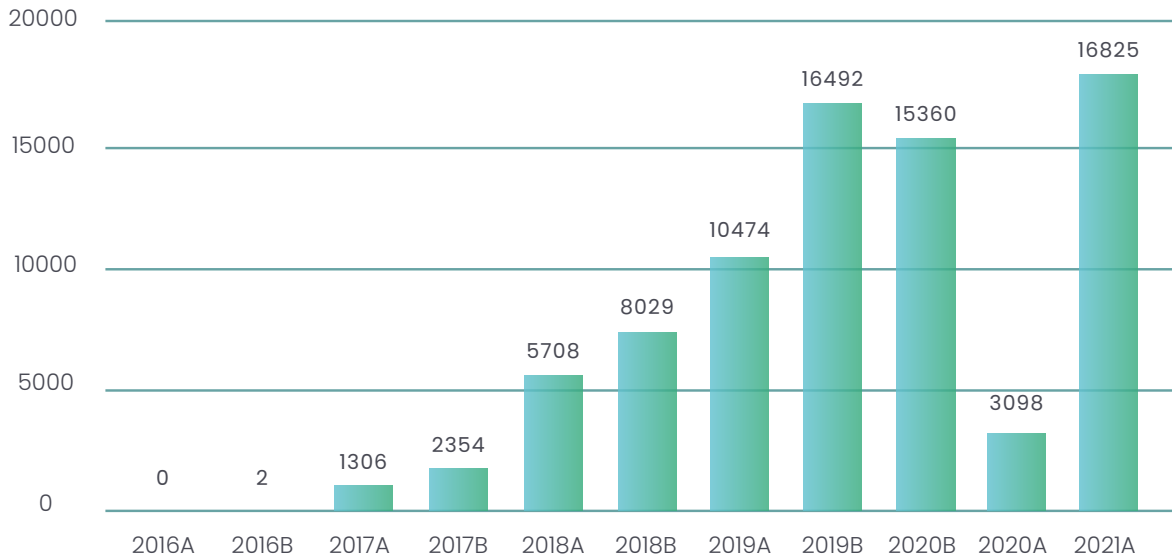


Figura 1. N° de fichas de acompañamiento entre pares por período académico.

No obstante, las diferentes dimensiones no son abordadas con la misma frecuencia en los encuentros de acompañamiento entre pares. Como se observa en el Gráfico 2, la dimensión más frecuente resulta ser la académica. Lo anterior está relacionado con los profundos cambios en las exigencias académicas a las que se enfrentan los estudiantes, que distan mucho de las que lograron desarrollar en los entornos escolares de origen. En esta nueva realidad, los estudiantes ven a su tutor como una figura cercana, que les ayuda a comprender las particularidades de este nuevo contexto y los apoya en el desarrollo de las nuevas actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos necesarios para enfrentar con alguna posibilidad de éxito estas nuevas exigencias.

De igual forma, la dimensión individual resulta ser muy frecuente en los encuentros entre tutores y estudiantes, lo cual está muy relacionado con las temáticas abordadas, que vinculan la construcción del proyecto académico del estudiante con la construcción de su proyecto de vida, sus motivaciones, redes de apoyo con las que cuenta, entre otros aspectos muy importantes.

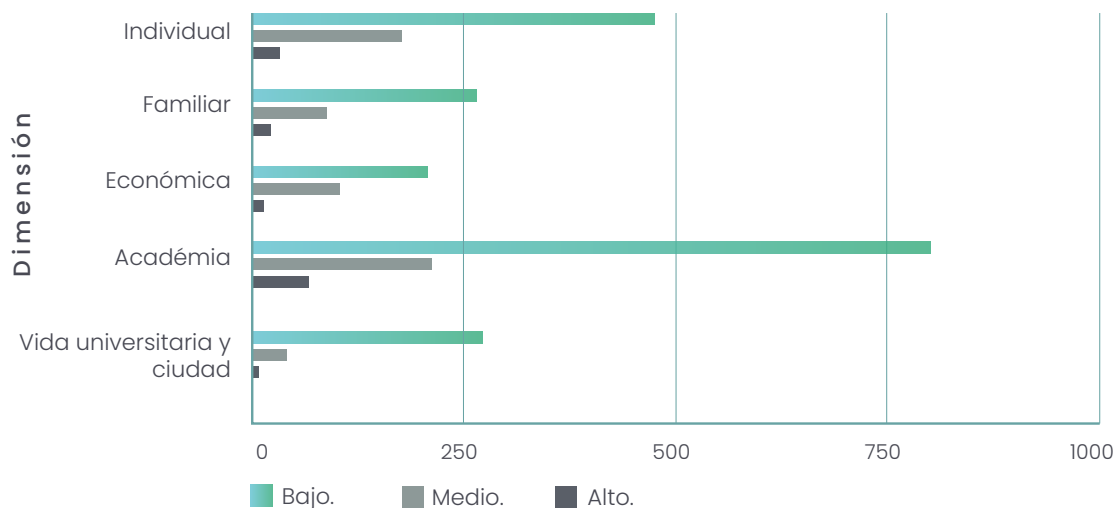


Figura 2. Dimensiones abordadas e indicadores de riesgo en los acompañamientos entre pares.

Finalmente, a partir de la identificación por parte de los tutores pares de estas situaciones de riesgo en las diferentes dimensiones y temáticas, se activan diversas acciones por parte del monitor y de ASES para intentar mitigar los riesgos mencionados anteriormente. El análisis de la información producida ha permitido observar la importancia de dos tipos de acciones que resultan ser las más frecuentes durante el acompañamiento (ver Gráfico 3). Por un lado, las acciones de apoyo académico directo por parte del tutor al estudiante, lo cual se explica por la cercanía con el área del conocimiento y la mayor experiencia del tutor como estudiante en semestres avanzados.

De otro lado, los talleres par-par, en los cuales se busca profundizar por parte del tutor en temas específicos como: historia de vida, manejo del tiempo, estrategias de estudio, manejo del dinero, entre muchos otros. Para esto se cuenta con amplio Banco de Actividades que han sido diseñadas por los profesionales de acompañamiento y que pueden ser adaptadas a las necesidades de los estudiantes acompañados.

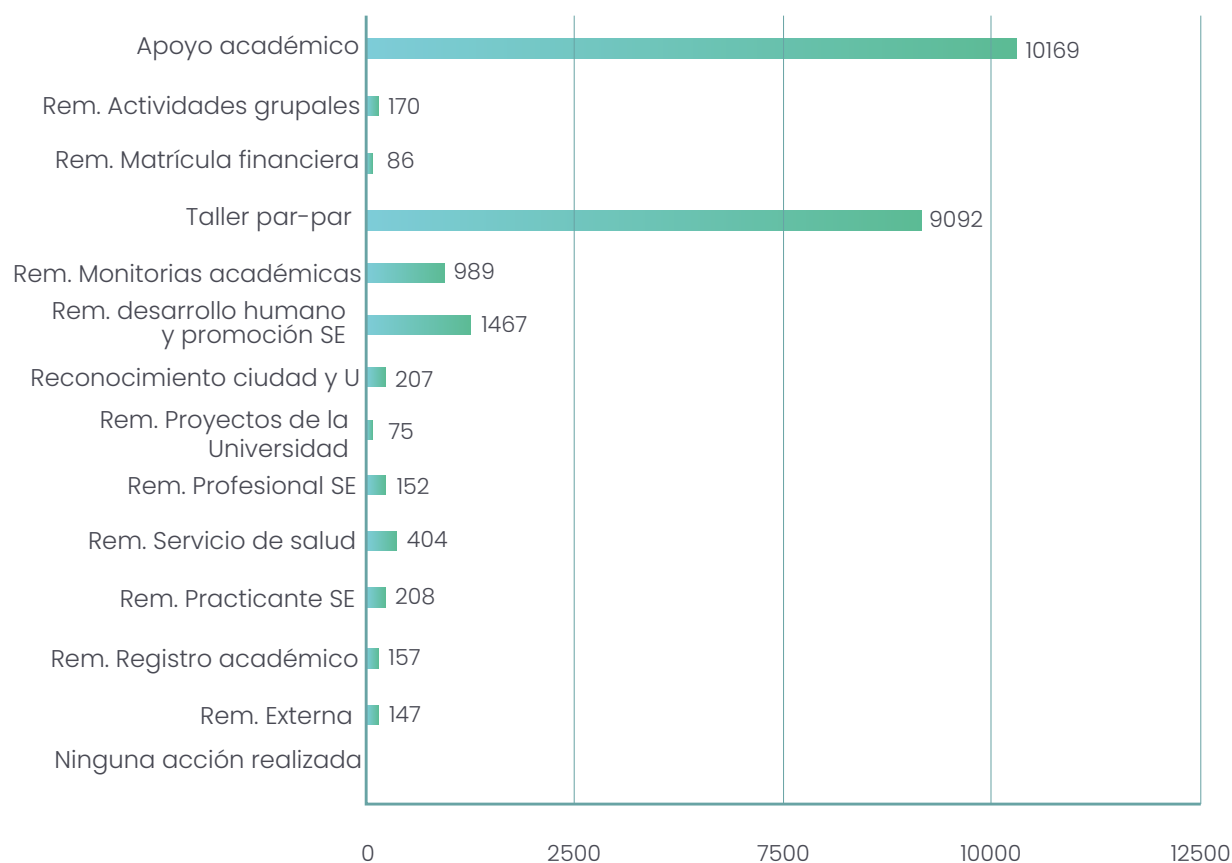


Figura 3. Acciones de apoyo realizadas a partir del seguimiento.

4. Conclusiones

La identificación temprana de los riesgos de los estudiantes ha permitido actuar de forma oportuna para la prevención en la ocurrencia de situaciones de deserción o fracaso académico; así como, en la intervención remedial oportuna de situaciones que ya existen en el momento del reporte del riesgo.

La inclusión de la metodología de seguimiento en un módulo bajo la plataforma Moodle, brinda oportunidad y confiabilidad en el flujo de la información, permitiendo la acción preventiva de la Estrategia. El Semáforo ha sido la herramienta organizadora para este registro.

La metodología de seguimiento de alertas tempranas, en conjunto con las acciones de acompañamiento han permitido mejorar los indicadores de deserción y desempeño académico en la población intervenida.

El análisis de la información producida en el proceso de acompañamiento ha permitido comprender y actualizar las diversas situaciones que viven los estudiantes, para hacer más precisa la identificación de los riesgos y para continuar mejorando las acciones de apoyo para afrontarlos.

Para garantizar la implementación exitosa del acompañamiento resulta indispensable el proceso de formación a los tutores pares y profesionales, quienes provienen de diferentes disciplinas y deben desarrollar una serie de actitudes, conocimientos, sensibilidades y habilidades, que les permitan comprender las situaciones que viven sus estudiantes asignados y brindarles acciones de apoyo pertinentes y efectivas.

Bibliografía

Barbosa Gómez, F., Castillo Florez, N., & Vásquez Truisi, M. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia). *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2040>

Carvajal Olaya, P., Montes García, H., Trejos Carpintero, Álvaro, & Cárdenas, J. (2016). Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914>

Escobar Martínez, J. (2020). Impacto de la estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil ASES en el rendimiento académico de los estudiantes de Ser Pilo Paga en la Universidad del Valle: una estimación por propensity score matching. *Congresos CLABES*, 556-565. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2735>

González, A. (2016). Programa De Caracterización Y Alertas Tempranas De La Universidad De Antioquia. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1398>

Sierra, H., & Hernández, O. (2016). Sistema de alertas tempranas como herramienta de innovación tecnológica en la universidad Santo Tomás para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y graduación oportuna. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1056>

TIPO DE TUTORÍA QUE UTILIZAN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS COMO ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN

María Isabel Enciso Avila
maria.enciso@redudg.udg.mx

José Alfredo Flores Grimaldo
alfredof@redudg.udg.mx

Eduardo González Álvarez
eduardo@redudg.udg.mx

María Enriqueta López Salazar
enriqueta.lopez@redudg.udg.mx

María Hortensia Zúñiga Sánchez
zsh19209@cucea.udg.mx

México, Universidad de Guadalajara

Resumen

En este texto se presenta los resultados de un análisis de programas de tutorías de universidades públicas en México, con el propósito de identificar los tipos de tutoría que realizan y en particular si en entre sus acciones tenían prevista una vía de tutoría a distancia, ante las condiciones sanitarias que han implicado en el último año el trabajo remoto. Se toma como participantes a universidades públicas que tienen experiencia en programas en línea, por medio de una encuesta responden generalidades del programa

y envían su programa oficial de tutorías. Se identifica que todos tienen estrategias de atención tutorial en los programas de licenciatura en su mayoría presenciales, se destacan como acciones prioritarias: al ingreso, en los procesos de selección e integración académica, habilidades para el aprendizaje, durante la permanencia, la atención a la reprobación y necesidades específicas de asesoría, y hay menor presencia de acción al egreso, dado que en la mayoría considerar como objetivo de la tutoría disminuir el abandono y este fenómeno está presente en los dos primeros momentos de la trayectoria.

Descriptorios o Palabras Clave

Tutoría, Abandono, Retención, Permanencia.

1. Introducción

La tutoría como función educativa institucional, aparece en la universidad a comienzos del siglo IX. El tutor era el que ejercía una función de tutela formativa. A finales del siglo X, ésta figura se identifica con el educador pleno que se dedica a formar a un alumno en su totalidad, siendo el garante de su grado de científicidad y de su formación.

En 1930, la tutoría comienza a tener importancia, las universidades de Minnesota, Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte en Estados Unidos y en Europa la Universidad Católica de Lovaina cuentan en su estructura organizacional, con centros de orientación en donde colaboran especialistas en el área de psicología y psicopedagogía que, trabajan estrechamente con el profesorado para coordinar actividades de asesoramiento académico o, para ofrecer cursos que apoyen a los maestros y alumnos acerca de estrategias de estudio, de orientación, de salud mental (González, 2008; citado por Andrés-Ibáñez, 2017).

Los centros de orientación (Counseling Centers e incluso Academic Advising Centers) tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades del asesoramiento académico (academic advising o mentoring), con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas especiales que rebasan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención formativa propias de la docencia universitaria (Andrés- Ibáñez, 2017).

La tutoría es concebida en la institución como una función necesaria en la universidad pero con el apoyo de un área especializada que como bien se señala atiende casos que superan la atención que el profesor en el aula puede dar a los estudiantes. Lo que implica que más allá de los buenos deseos que todos los profesores tenemos al participar en el programa de tutoría tanto profesores de tiempo completo y tiempo parcial, o en ocasiones estudiantes se requerirá cierta capacitación para atender esas situaciones que trascienden el aula.

Como lo señala Alarcón, López, Mahillo y Fernández (2014, citados por Fernández, 2015), las dimensiones de intervención de la tutoría incluyen todas las áreas del desarrollo personal del estudiante:

- Dimensión intelectual-cognitiva: incluye la estrategia de aprender a aprender, es decir, enfrentar al universitario a problemas para que diseñe soluciones.
- Dimensión afectivo-emocional: supone potenciar el dominio de habilidades sociales, el autoconocimiento, el reforzamiento de la autoimagen.
- Dimensión social: comprende las habilidades para integrarse en un grupo social y la participación en

el mismo de manera activa.

- Dimensión profesional: supone que el universitario tenga claro el itinerario de su proyecto de vida.

Fernández (2015), reconoce que, cada una de estas dimensiones se desarrolla en diferentes formas (académica, personal y profesional), a distinto nivel (inicial, de apoyo o de seguimiento), con distinto carácter (obligatoria o voluntaria, virtual o presencial) y diversas manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales). Son distintas las acciones a emprender ¿Qué tipo de estrategias son las más utilizadas por las universidades y en qué dimensiones se han enfocado?

1.1. Contexto de abandono en el Nivel Superior en México

Por la COVID-19 desde marzo de 2020, el Sistema Educativo en México ha implementado clases a distancia ante el cierre temporal de las escuelas, impactando tanto la conclusión del ciclo escolar 2019-2020 y el ciclo 2020-2021 al igual que en todo el mundo. Para medir el impacto que ha tenido esta nueva forma de trabajo, se ha realizado una encuesta nacional vía telefónica entre noviembre y diciembre (INEGI, 2020). Proporcionó información de la magnitud de los abandonos en todos los niveles educativos, en particular se describen los del nivel superior al comparar los dos ciclos escolares que contempla la encuesta.

Tabla 1. Comparativo de impactos.

Situación	2019-2020	2020-2021
Inscrito	50%	42%
Pública	76%	78%
Conclusión	97%	
Covid	45%	4%
Contacto con profesores	92%	97%
Dispositivo exclusivo	68%	68%
Dejó la escuela		42%

En la tabla 1, se observa que la mayoría de la población está inscrito en instituciones públicas, y hay una disminución en la inscripción de un ciclo a otro, en el primer ciclo se logra una meta de conclusión del 97%, sin embargo en el ciclo siguiente el 42% menciona que ha abandonado la escuela pero no ha sido a causa de la Covid, sino por necesidad de dedicarse a trabajar, ayudar en quehaceres del hogar y cuidar de algún familiar o por que los padres le impidieron seguir estudiando. Los dispositivos que utilizaron en ambos ciclos para realizar actividades escolares en orden de importancia fueron computadora portátil, teléfono inteligente, computadora de escritorio y Tablet, el 68% menciona que es de uso exclusivo, mientras el 38% comparte con otros miembros del hogar.

El contacto con los profesores de un ciclo al otro se ve que mejoró lo que implica que las estrategias

institucionales pusieron énfasis en los medios de contacto, se menciona que el 82% usó correo electrónico y redes sociales (grupo de WhatsApp, Facebook, Twitter), mientras que plataformas virtuales el 65%. En comparación con los otros niveles educativos, el superior se encuentra en mejores condiciones de equipamiento de los estudiantes y comunicación con los profesores.

Esto abre la posibilidad operativa de implementar tutorías en línea, una de las vías de contacto puede ser la virtual como una interacción válida en la que se puede desarrollar las capacidades de los estudiantes y atender su situación académica y personal. Algunos autores otorgan el carácter de modalidad a este tipo de tutoría, denominándola tutoría on-line (Urbaneja, 2015) tutoría virtual (Boronat, Castaño, & Ruiz, 2005) o teletutoría (García-Nieto, Asensio, Carballo, García, & Guardia, 2005), se considera que las TIC constituyen un recurso de apoyo para el desarrollo de las distintas modalidades de tutoría. En las que se tendrá que profundizar en casos específicos para identificar los modelos aplicados y su fundamentación teórica para ejecutarlos.

2. Perspectiva teórica y metodológica

El fenómeno del abandono escolar tiene implícito en el modelo explicativo del fenómeno las variables a las que se atribuye el que el estudiante quiera dejar el sistema educativo, de manera temporal o definitiva. Pero por otro lado identifica las posibles vías para reducir o eliminar esas anomalías y sirve también como marco para establecer acciones para la retención. Se han encontrado pocos materiales que hablen al respecto de las estrategias utilizadas por las instituciones para enfrentar el problema de abandono (Hossler, 20015; citado por Pineda y Pedraza, 2009), pero las acciones más tradicionales son ayuda financiera, reclutamiento y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción y servicios estudiantiles, también se considera necesario un sistema de monitoreo estudiantil que se considera indispensable en la captura de datos para revelar la naturaleza de la trayectoria universitaria.

Torres-Guevara (2012) realiza una síntesis de las propuestas de acción para retención estudiantil, asumiendo que hay dos actores importantes los alumnos y la institución. Las propuestas de estos modelos de retención han sido resultado del análisis de las perspectivas teóricas de abandono, en este texto nos enfocaremos al modelo de la acción tutorial (propuesto por Stephenson, 1996) que tiene como objetivo disminuir el abandono por estar al pendiente de los estudiantes, identificando su en riesgo antes que suceda.

La estrategia metodológica que se utilizó fue una encuesta electrónica a los responsables del programa institucional de tutorías de treinta universidades públicas asociadas a una agrupación de universidades e instituciones de educación superior que impulsa la educación a distancia (ECOESAD). El cuestionario se divide en tres apartados: características de los estudiantes que atiende, descriptores de la tutoría y sistematización de la información recabada en el proceso tutorial. Se describe en este texto los resultados de los descriptores del tipo de tutoría que realizan.

3. Resultados

La tutoría se reconoce que debe darse a lo largo del trayecto escolar, pero conforme se avanza se requiere atender a necesidades específicas, por ello Fernández (2015) al igual que otros modelos como la ANUIES, han establecido tres momentos claves al ingreso, durante el trayecto y al egreso, para un seguimiento adecuado a cada proceso, sin embargo los recursos en ocasiones no alcanzan para cubrir

todo el trayecto y algunas universidades prefieren priorizan de acuerdo a las características de su población, la atención tutorial. Del total de las universidades veinte atienden en los tres momentos (67%), el resto se concentran en la tutoría al ingreso y en el trayecto, que es donde ocurre el mayor número de incidencias de abandono. El egreso lo cubren el 73% de las instituciones, sin embargo al igual que los otros dos momentos, su importancia radica en la continuidad escolar y la inserción profesional.

Para determinar el tipo de tutoría que se realiza se utiliza una clasificación que proponen los autores García-Nieto, Asensio, Carballo, García, & Guardia (2005) y Lobato y Guerra (2016). Por el medio que utilizan para la interacción todas las instituciones realizan acciones de tutoría de manera presencial, el 60% tenía una estrategia de tutoría en línea o virtual, sin embargo todas manifestaron que han tenido que hacer adecuaciones para seguir con la tutoría en formato a distancia, pero todavía no tienen institucionalizada esta modalidad.

Por la persona que es responsable de la tutoría, se ha identificado que todas se apoyan en el profesorado, pero también aprovechan el talento de los estudiantes más avanzados con la tutoría de pares (27%), o tienen un área especializada para atención de expertos (17%), son pocas las instituciones que usan este tipo de servicios, por lo regular utilizan instituciones externas a la universidad para la canalización de estudiantes que requieren atención especial.

Por el número de estudiantes que se atiende, todas realizan tutoría grupal y la mayoría la tutoría individual (93%), combinando ambas en la operación cotidiana por el mismo tutor, o en casos específicos de necesidad de asesoría académica (40%) por un profesor de la disciplina utilizada para atender a los casos en reprobación, pero también puede ser atendido por algún estudiante destacado en el área.

En cuanto al registro de la tutoría el 79% manifiesta tener un sistema de registro de la acción tutorial, en el que se destacan (gráfica 1), el registro de la ficha de datos personales del estudiante y el registro de la acción tutorial, que llevan a cabo la mayoría de las instituciones que tienen registro electrónico. Se registra la interacción que se tiene con los tutorados y se registran incidencias y derivaciones, uno de los puntos importantes para dar seguimiento al plan de acción tutorial es la evaluación que les permite plantearse a un determinado plazo nuevas metas.

Las acciones tutoriales que han emprendido se concentran en tres ámbitos: Desarrollo en la vida universitaria, potenciación de competencias académicas, resolución de dudas académicas y reforzar contenidos académicos.

Como se puede ver en las acciones tutoriales se focalizan en la atención académica y el desempeño de los estudiantes, por ser una de las incidencias más altas en el abandono por reprobación y que es uno de los factores en los que la instituciones están directamente relacionadas y pueden emprender acciones para ello. Sin embargo los rubros que tiene implícita la labor tutorial es el poder ir más allá de lo académico y ampliar la mirada a la formación integral y revalorar las competencias blandas como las socioemocionales que cada vez tienen mayor importancia en el éxito de su vida profesional y personal. En particular cuando los conocimientos caducan cada vez más rápido y la capacidad de adaptabilidad e identificar sus deficiencias de aprendizaje serán un punto clave para mantenerse actualizado.

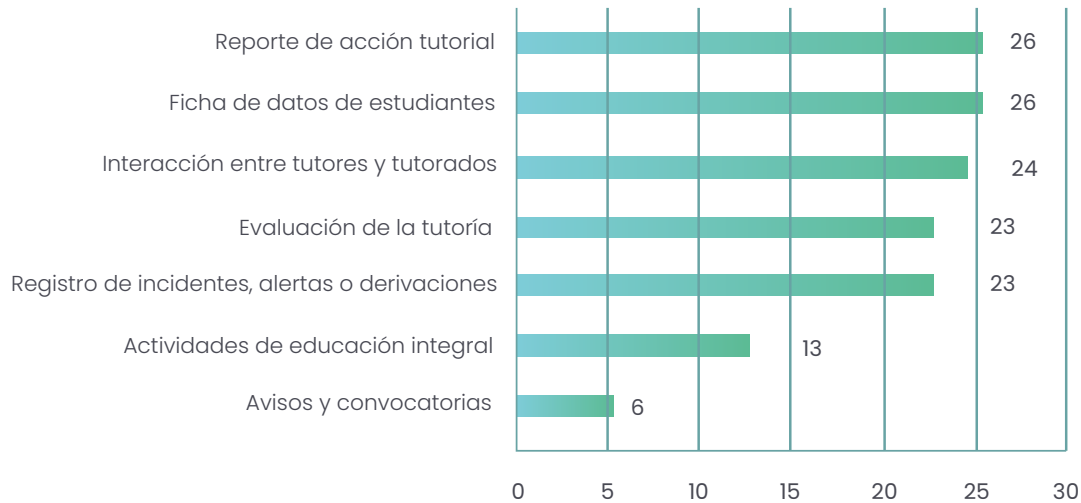


Figura 1. Registros en el sistema de acción tutorial.

Fuente: Encuesta sobre la e-tutoría.

4. Conclusiones

Se eligieron estas universidades por tener algún programa de su oferta en el nivel licenciatura en línea, para identificar si habían podido transferir la experiencia en esos programas al resto, en particular cuando el panorama de trabajo se ha vuelto de manera remota, y las necesidades de atención en particular de manejo de estrés y ansiedad por el encierro era necesario. Por arriba de la mitad de instituciones mencionaron que ya tenían contemplada la modalidad en línea de la tutoría, sin embargo pese a ello, no estaban preparadas para atender a la totalidad de los estudiantes por esta vía, y ahora ven necesario fortalecer en sus programas de tutoría este tipo de atención para prever los abandonos en particular por la contingencia.

Las condiciones que imperan por la pandemia en muchos de los hogares de los estudiantes universitarios, como pudimos observar con los datos de impacto covid en México, ponen en evidencia que se cuenta con el equipamiento de la mayoría de los estudiantes, quizá no en las mejores condiciones, para implementar la modalidad de la tutoría en línea, pero si como una alternativa viable como lo mencionan García-Nieto, Asensio, Carballo, García, & Guardia, 2005.

En particular por las razones que mencionan que tienen que ver con las condiciones económicas y sociales de su unidad familiar que como en esta ocasión les ha obligado a hacer una pausa en su trayecto de formación. Se resalta la necesidad de poner atención en otros rubros que no se han contemplado en la tutoría, como el manejo de emociones, la adaptabilidad a los cambios que cada vez son más acelerados, así como también a identificar vacíos o huecos en su formación para que puedan identificar vías alternas de formación bien en la vía escolar, laboral o de la vida cotidiana, y quizá en modalidades no convencionales que refuercen la permanencia escolar.

Para que estos pueda ser posible es necesario contar con el recurso humano adecuado para realizar este tipo de tutoría especializada, los profesores y alumnos que participan en la acción tutorial participan con gran entusiasmo pero en ocasiones con pocas herramientas o habilidades para ir más allá de la

mejora académica y de desempeño académico, cuando las necesidades de atención implican ámbitos fuera de lo académico, es todo un reto para los tutores identificar la mejor estrategia de atención; por ello algunas universidades manifiestan la necesidad de contar con recursos destinados al programa; la mayoría trabaja con lo que se tiene a mano, los voluntarios, los profesores con jornadas saturadas y atención parcial a su labor tutorial lo que impide que se logren las metas planteadas en los programas de acción tutorial.

Bibliografía

- Andrés Ibáñez, M. (2017). Tutoría y orientación en la universidad. Diseño de una web de tutoría para el grado en psicología de la Universitat Jaume I. Facultad de ciencias de la Salud. Castellón: Universitat Jaume I.
- Boronat, J., Castaño, N., & Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. IX Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?, Segovia. Obtenido de Boronat, J., Castaño, N. & Ruiz, E. (2005, febrero). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. IX Congreso de Formación del Profesora <http://www.aufop.org/xicongreso/documentos/m5comull.doc>
- Fernández-Jiménez, M. Á. (2015). Tutoría en E-Learning. Funciones y Roles del Tutor en la Formación Online. Málaga: Universidad de Málaga.
- García-Nieto, N., A. I., Carballo, R., García, M., & Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación* (337), 189-210.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., & Guardia, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Obtenido de García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. & Guardia, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf>
- INEGI (2020). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación. Presentación de recultados. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Pineda, C. Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 28, septiembre-diciembre, pp. 1-30 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468010>
- Torres G. L. E. (2012). Retención estudiantil en la Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fd-ba5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>
- Urbaneja, L. (2015). Implementación de tutorías académicas en línea en una asignatura básica del grado en veterinaria. *Revista de docencia universitaria*, 97-112.

PROGRAMA DE MENTORÍA AMAUTA: UNA APUESTA POR LA PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

Patricia Estrada Mejía

Juan David González Ruíz

Alejandra Restrepo Arcila
fchevibi_med@unal.edu.co

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas
Colombia, Universidad Nacional de Colombia

Resumen

La transición del colegio a la universidad requiere, en la mayoría de los estudiantes, un proceso de adaptación en diferentes ámbitos de su vida: personal, afectivo, académico, familiar, social y en algunas ocasiones también laboral. Hace 17 meses, esa transición se llevaba de manera más práctica cuando al entrar en la Universidad, en un campo físico delimitado, se podía compartir con otros las incertidumbres y aprendizajes que esta nueva experiencia implica, tener oficinas abiertas con la posibilidad de adquirir esa información que se necesita, quedarse después de clase preguntando al profesor, y entre cursos y pasillos hacer buenos amigos. Para los estudiantes de recién ingreso, específicamente a partir del semestre 2019-2 debido al paro estudiantil y luego en 2020-1 a raíz de la pandemia por la covid-19, la

adaptación se conformó de otra manera llevando a la experiencia universal de la educación superior a re-pensarse para no quedar corta generando mayores dudas en términos académicos, administrativos y sociales. Consciente de su labor y la importancia de fomentar la adaptación de los estudiantes y generar sentido de pertenencia la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, de la Universidad Nacional de Colombia en la Sede Medellín, en el semestre 2021-1 realizó el piloto del programa de mentoría AMAUTA, donde 29 estudiantes de semestres avanzados acompañaron a 38 estudiantes de nuevo ingreso, la experiencia presentada en este trabajo, aporta al fortalecimiento del proceso de adaptación a la vida universitaria y disminuir el abandono temprano, impactando las tasas de permanencia a partir del primer semestre.

El ejercicio del acompañamiento estudiantil requiere de una formación integral y en aspectos claves de la acción de tutoría, es por eso que a los estudiantes mentores se les ofrece durante el semestre ocho talleres de formación en las habilidades del futuro propuestas en el World Economic Forum (estas habilidades serán expuestas en el apartado de formación) que faciliten la realización de los encuentros con los estudiantes tutorados (estudiantes de recién ingreso), además participan de reuniones mensuales con los coordinadores del programa para evaluar el desarrollo, compartir y resolver inquietudes y construir propuestas.

Como estrategia para construir una comunidad universitaria en torno al acompañamiento estudiantil se ofrecieron cuatro encuentros con expertos en temas de mentoría a la comunidad en general. Finalmente es la evaluación realizada por mentores y estudiantes tutorados donde se evidencia una alta satisfacción en términos generales por parte de los mentores y tutorados y una acogida significativa de él dentro de la Facultad, lo que permite establecer el éxito del programa, y a ser implementado en la Facultad de Ciencias en la misma Sede.

El programa de mentoría AMAUTA, ha servido, en términos generales, de sosiego a estudiantes de primer ingreso, a través del acompañamiento de estudiantes pares de cursos avanzados que pueden servir de guía en temas principalmente académicos y administrativos.

Descriptorios o palabras claves

Mentoría, Abandono estudiantil, Estrategia de Permanencia, Pares, Permanencia Estudiantil.

1. Introducción

Según la Agencia de Educación Superior de Medellín - Sapiencia (2017), 36% de los estudiantes que desertan en Colombia lo hacen al finalizar el primer año. De acuerdo con Salmi (2016), estos factores son estructurales, políticos, institucionales, personales, y del aprendizaje, en los dos últimos la adaptación a la vida universitaria es una variable relevante. Por este motivo, con el objetivo de mejorar la transición del colegio a la universidad, desde la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín, se implementó un programa de mentoría donde estudiantes de semestres avanzados de los programas de Economía, Historia y Ciencia Política, acompañan a estudiantes de recién ingreso bajo la supervisión de un docente tutor.

Reyes, et al (2019) expone algunos factores psicosociales que "facilitan la adaptación social y académica" (p. 83). De estos factores psicosociales, desde la experiencia de este programa de mentoría, atendemos a dos principalmente: el ajuste y el soporte social percibido. El primero lo define como un

“proceso multidimensional de interacción entre lo individual y el entorno para el afrontamiento de las demandas que provienen del proceso educativo” (P. 86) a nivel académico, social, personal/individual e institucional. El segundo implica “sentimientos de aprecio, cuidado estima y valor, que provienen de otras personas. Se caracteriza por sentimiento de pertenencia a redes de comunicación y mutua obligación/responsabilidades” (p. 86). En los resultados de su investigación, encontró correlación entre el ajuste y el abandono universitario, lo que da cuenta que nuestra apuesta por acompañar y facilitar la adaptación de estudiantes de recién ingreso va correctamente encaminado como estrategia para la permanencia y la graduación. Además, si el ajuste puede dar cuenta del abandono de estudiantes de primer año, trabajar sobre él en estudiantes de primer ingreso, puede también indicar el comportamiento de esas cifras.

En la investigación de Albornoz et al (2020), se evalúa la relación entre algunos aspectos, entre ellos la *percepción de apoyo de los pares y percepción de inclusión en la carrera* respecto a la intención de abandono de estudios universitarios, estos aspectos señalados cobran importancia en este estudio por la predicción que se puede hacer a partir de allí de dicha intención. Estos aspectos se trabajan desde el cumplimiento de uno de los requisitos de asignación de pertenencia de estudiantes mentores y tutorados a la misma carrera, de tal forma que haya un cubrimiento lo más completo posible de las necesidades que pueda experimentar el estudiante de recién ingreso, y a través del contacto directo con estudiantes de semestres avanzados y con los diferentes espacios que se proponen para el compartir académico, personal y social entre los estudiantes de la Facultad.

La Universidad Austral de Chile, también implementó una estrategia de mentoría entre pares para prevenir el abandono temprano pensando en que “la transición educativa se desarrolle de óptima manera” (Matamala, 2020, p. 916), pensando esa transición como momentos críticos de cambio dentro del contexto académico. (Matamala, 2020). El acompañamiento que brinda el par es integral y comprende aspectos académicos, culturales, deportivos, artísticos, entre otros, con el objetivo de cubrir todas las necesidades que el estudiante de nuevo ingreso irá descubriendo en la medida que avance su experiencia en la vida universitaria. Como resultado de esta experiencia, Matamala (2020) encontró que esta estrategia ayuda también a “derivar rápidamente a estudiantes que presenten dificultades académicas” (p. 922-923), de índole económico, familiar, de salud física y socioemocionales. Reconoce también el beneficio que reciben quienes son mentores en su crecimiento personal y de habilidades interpersonales.

2. Programa de mentoría Amauta

El programa de mentoría Amauta se basa en la estrategia de acompañamiento por pares, vinculando un docente tutor que asesora a los estudiantes mentores; de esta manera se logra la tríada docente tutor - estudiante mentor - estudiante tutorado, logrando un aporte en diferentes niveles a la adaptación del estudiante de recién ingreso. Así, estudiantes voluntarios matriculados a partir de sexto semestre (estudiantes mentores), con el incentivo de condonar horas de labor social y obtener un certificado de proceso de formación como mentor que facilite acompañar y guiar a los estudiantes de primer semestre interesados en participar del programa y profesores tutores que tienen en su plan de trabajo académico esta función, se constituyen en los actores fundamentales para adelantar el programa.

El nombre del programa surge de unos maestros andinos encargados de transmitir y mantener el ritmo de la enseñanza de características sociales ancestrales, buscando una visión agradable del mundo. Estos maestros eran llamados AMAUTAS y son considerados como socios culturales caracterizados por

el aprendizaje, la organización, la correspondencia y el respeto, tal y cómo deseamos sean nuestros estudiantes mentores y tutorados.

2.1. Proceso de difusión, convocatoria y asignación

El proceso de difusión y convocatoria se desarrolló entre los meses de enero y febrero por los diferentes redes y medios de comunicación de la Facultad y en reuniones informativas abiertas. Los estudiantes interesados en participar como mentores diligenciaron un formulario, adjunto en la difusión. Los requisitos establecidos son: ser estudiante matriculado de sexto semestre en adelante, tener un promedio igual o superior a 3,8 y cumplir con mínimo el 80% de asistencia al proceso de formación que se oferta durante el semestre. Así, se inscribieron 51 estudiantes, 39 de los cuales cumplieron con los requisitos previos y 33 comenzaron el proceso de formación y acompañamiento, finalmente 29 lograron culminar el proceso con éxito. Es importante destacar que tres de los estudiantes que no cumplieron con los requisitos para ser mentores, participaron del proceso de formación y acompañarán el programa una vez reúnan los requisitos de participación.

La convocatoria a los docentes tutores se realizó en la presentación abierta del programa y con aquellos que manifestaron interés se realizaron reuniones personalizadas. De esta manera, se vincularon cinco docentes tutores, distribuidos por programa de la siguiente manera: uno de Ciencia Política, dos de Economía y dos de Historia.

A los estudiantes de recién ingreso, se presentó la propuesta en la jornada de inducción, invitándolos a participar de esta iniciativa, siendo ellos el público objetivo. Se reforzó la convocatoria una vez iniciado el semestre presentando el programa en diferentes cursos/asignaturas de primer nivel en los tres programas académicos, y extendiendo la invitación a vincularse al proyecto. De los 101 admitidos, 86 estudiantes se matricularon en el semestre 2021-1 en la Facultad, 79 tutorados comenzaron el proceso y 38 lo culminaron satisfactoriamente.

La única condición establecida en la asignación entre tutores, mentores y tutorados era la pertenencia al mismo programa académico, buscando qué, las posibles inquietudes que surgieran fueran resueltas con mayor prontitud y eficacia. También se estableció una distribución de cuatro mentores por profesor tutor y hasta cinco estudiantes tutorados por mentor.

2.2. Beneficios de la participación

La participación en el proyecto de mentoría es motivada, entre otras razones, por el fortalecimiento de redes y vínculos al interior de la Facultad.

Siendo así, el docente tutor, podrá humanizar la educación al ir más allá de la trasmisión de conocimientos constituyéndola en un proceso integral, aportando con su experticia a los mentores y reforzando el conocimiento en asuntos administrativos, ofertas y normas. Además, conocer de primera mano, el proceso de formación que están llevando sus alumnos o los alumnos del programa académico en general, servirá como insumo para mejorar sus procesos o sugerir modificaciones, podrá también enriquecerse de la diversidad de los estudiantes que guían y de los estudiantes que estos acompañan.

Por su parte, los estudiantes mentores potencializan sus habilidades interpersonales, comunicativas, de trabajo en equipo y resolución de problemas, haciéndose más competitivos para la inserción laboral

contando con un factor diferenciador. Además, las horas dedicadas al programa se constituyen en un ejercicio de corresponsabilidad social, y además reciben un certificado de formación en competencias como mentores, finalmente crean una red de nuevos contactos.

En conclusión, los estudiantes tutorados tendrán acompañamiento en su proceso de adaptación a la vida universitaria, incluyendo orientación académica (características de asignaturas, estrategias de rendimiento, información de tutorías y asesorías, sobre la carrera y la salida laboral, etc.), social (grupos de estudio, deportivos o culturales, servicios de la universidad, entre otros recursos sociales) y administrativa (funcionamiento de las secretarías, becas e intercambios y ayudas de estudio). Facilitando la mejora en el rendimiento académico, conocimiento de las ofertas para el uso del tiempo de ocio y previniendo el abandono temprano.

2.3. Momentos de encuentro

Pensando en un acompañamiento pertinente y eficiente, sin desconocer los diversos compromisos que tiene tanto estudiantes mentores y tutorados como docentes tutores, se propuso programar un mínimo de cinco encuentros con la posibilidad según las necesidades de los relacionados de hacer más, con una duración entre 30 y 45 minutos.

Para cada encuentro se diseñó una guía base presentando el objetivo de la reunión, con la posibilidad de tratar otros temas que surgieran en la conversación, por el mentor o por el tutorado. Las guías, se acompañan de un formulario para el registro de un informe sobre los temas tratados, las inquietudes surgidas o propuestas de mejora para el mentor, el tutorado o el programa; estos formatos, permiten al equipo coordinador llevar un control primero del cumplimiento de los encuentros, segundo sobre la calidad de ellos y tercero, sirvió de retroalimentación para guiar los siguientes esfuerzos.

Cada encuentro se agenda por los estudiantes según su disponibilidad, y se dan de a siguiente manera:

Mentores - tutorados

Los encuentros propuestos fueron:

- Primer encuentro. Tras la asignación y como apertura al proceso de acompañamiento.
- Segundo encuentro. Semana 4.
- Tercer encuentro. Semana 8.
- Cuarto encuentro. Semana 12.
- Quinto encuentro. Cierre del semestre y del proceso de mentoría, evaluación del programa. Semana 16.

Tutores - mentores

Los docentes tutores deben realizar mínimo tres encuentros con los estudiantes mentores durante el semestre.

Coordinadores del programa - mentores - tutorados

Para hacer seguimiento de la ejecución del plan piloto y para generar espacios de diálogo donde todas las voces cobran importancia, el equipo coordinador del programa generó cuatro encuentros con mentores y tutorados, para realizar, junto a ellos el balance del avance en los encuentros tutor - mentor, mentor - tutorados.

2.4. Formación

Uno de los objetivos de AMAUTA es fortalecer el acompañamiento integral a los estudiantes, por ello se diseñó un proceso de formación complementario al conocimiento académico que se adquiere en las aulas de clase para mentores, así mismo a los profesores tutores y la comunidad en general para apoyar la realización de la acción tutorial e iniciar la construcción de una comunidad en acompañamiento estudiantil.

Para los estudiantes mentores se ofertó, una serie de ocho talleres que abordaron las habilidades del futuro propuestas por World Economic Forum. Se crearon tres equipos de trabajo según la disponibilidad horaria de los estudiantes, por lo cual, el mismo taller se ofreció tres veces a la semana, esto permitió que los estudiantes quienes por alguna razón no pudieran asistir al grupo asignado contarán con otras opciones de horario, alcanzando el objetivo propuesto. Las habilidades que se trabajaron en la formación fueron: trabajo en equipo, autogestión y resolución de problemas.

A los docentes tutores, estudiantes tutorados y la comunidad en general, se les programaron cuatro encuentros tipo conferencia con expertos en temáticas de mentoría:

- Primer encuentro: Conferencia Cultura de Mentoría. A cargo de Elizabeth Valencia, Mentors4u Colombia.
- Segundo encuentro: Conferencia La Mentoría como Factor Protector en la Permanencia Estudiantil. A cargo de Miguel Aurelio Alonso García, Dr. en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Vicepresidente de la Red Iberoamericana de Mentorías.
- Tercer encuentro: Conferencia Abandono Estudiantil, Factores Protectores y de Riesgo para la Permanencia y Graduación. A cargo de Johanna Vásquez Velásquez, Decana Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, UNAL Sede Medellín.
- Cuarto encuentro: Conferencia La Tutoría: Una Estrategia Viable en el Marco de los Programas de Atención a Estudiantes. A cargo de Alejandra Romo, Maestra en Planeación y Gestión Educativa.

2.5. Clausura

Si bien este semestre el programa se desarrolló en modalidad virtual por las restricciones impuestas por la pandemia Covid-19, el evento de clausura se convocó de manera mixta, presencial con aforo limitado y remoto para los demás interesados. En este evento los directivos de la Sede y la Facultad hicieron entrega a los estudiantes del certificado de participación y formación como mentores, a estos como a los tutorados se les entregó un recordatorio, finalmente se hizo un recorrido estratégico por el campus con el objetivo de presentar a los estudiantes de primer ingreso, el lugar donde van a aprender y a crecer en el ámbito académico, personal, social y laboral, además propiciar un encuentro presencial mentor – estudiante tutorado.

3. Resultados

De los resultados propuestos por Sánchez (2013), en la ejecución del programa conseguimos los siguientes que presentamos en la voz de los estudiantes participantes:

3.1. Un elevado nivel de satisfacción con el programa en general y con las diferentes sesiones, en particular, tanto de mentores como de tutorados

“Felicitaciones por el programa. Difícilmente se pudo haber hecho algo mejor en estos tiempos duros de virtualidad. Hay que fortalecerlo, mejorarlo y ampliar su cobertura, desde el fortalecimiento de los incentivos de participación. Un cordial saludo.”

Tanto a mentores como a tutorados, se les preguntó su nivel de satisfacción con los siguientes aspectos del programa: Compromiso del director de bienestar y su equipo de trabajo, Acompañamiento ofrecido por el docente tutor, Disponibilidad de recursos para desarrollar las actividades, Frecuencia de los encuentros, Puntualidad de los encuentros, Socialización del programa a toda la comunidad, Entrega oportuna y adecuada de información y Aporte del programa a su permanencia en el programa. Estos aspectos corresponden al orden de respuestas presentadas en los gráficos 1 y 2.

La encuesta realizada a estudiantes mentores fue contestada por 18 (de 29), los resultados se muestran en el gráfico 1: Satisfacción de los mentores con AMAUTA.

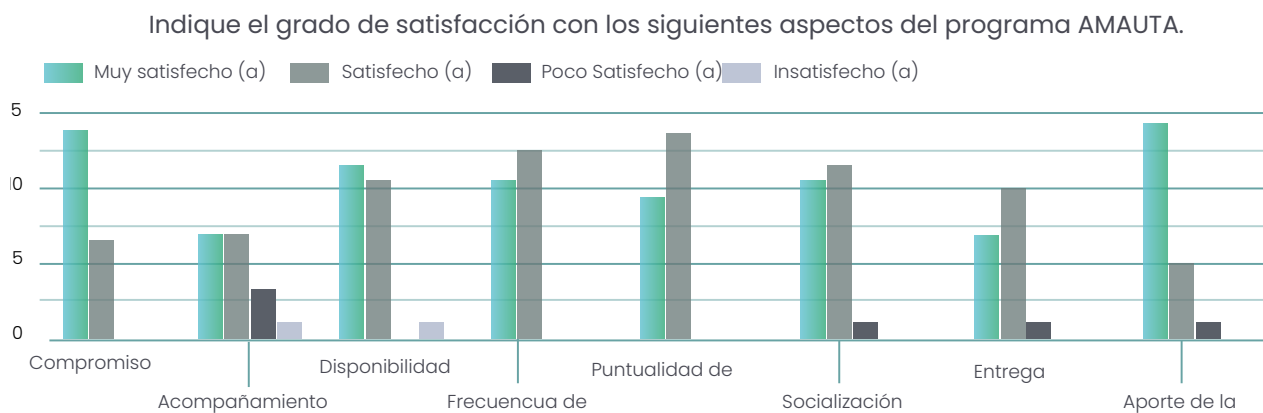


Figura 1. Satisfacción de los mentores con AMAUTA.

La encuesta realizada a estudiantes tutorados fue contestada por 17 (de 38), los resultados se muestran en el gráfico 2: Satisfacción de los tutorados con AMAUTA.

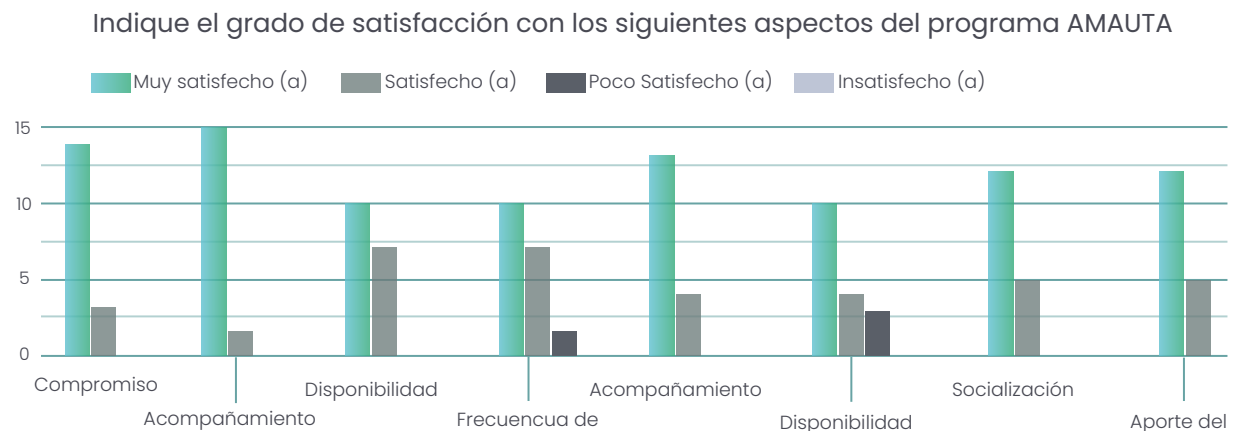


Figura 2. Satisfacción de los tutorados con AMAUTA.

3.2. Un incremento significativo de los conocimientos de mentores

Tras cada taller realizado en el proceso de formación para mentores, se realizó una evaluación y las retroalimentaciones recibidas avalan la importancia del contenido para su formación integral:

“Me ayudó a afianzar y mejorar las estrategias que empleo a abordar un problema, en tanto que permite desarrollar el pensamiento lógico.” “Todos los talleres fueron demasiado interesantes y aportantes, con mucha teoría y ejercicios prácticos que generan aprendizajes.”

3.3. Una elevada utilidad percibida de los aspectos desarrollados en cada una de las sesiones que componen el programa

Como lo puede mostrar el nivel de satisfacción de mentores y tutorados (Gráfico 1 y 2), el programa fue pensado para abordar integralmente todos los componentes de un programa de mentoría. Formación para todos los agentes y una cantidad de encuentros mínimos para realizar adecuadamente el proceso de acompañamiento entre tutores, mentores y tutorados.

3.4. Aumento y mejora del autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia

“Un programa muy valioso, ya que a través de él se pueden generar proyectos de impacto en los estudiantes de primer semestre.”

El proceso de formación para mentores permitió a cada uno pensarse, identificar, cuestionar y perfeccionar sus formas de ser, saber y hacer; el conocimiento adquirido fue puesto en práctica en los acompañamientos realizados a estudiantes de recién ingreso para facilitar su adaptación a la vida universitaria. Para los tutorados, contar con alguien que pudiera resolver o tal vez hubiera atravesado las mismas dificultades, inquietudes, incertidumbres, temores, fue reconfortante y les brindó la confianza en ellos de ser capaces de lograr su permanencia en la medida que superan los obstáculos con los que se encuentran en el comienzo y transcurso de la educación superior.

A la fecha no fue posible medir o analizar, el comportamiento del rendimiento académico de los tutorados frente a estudiantes de recién ingreso que no tienen mentor y la reducción de los niveles de abandono ya que, debido al paro nacional, el primer semestre del año en curso, fue extendido hasta octubre, razón por la que no es factible esos datos estadísticos en el momento.

4. Conclusiones

A partir de la experiencia de mentoría realizada en el primer semestre del 2021 en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, considerando que una de las principales causas de abandono en los primeros semestres es la dificultad para adaptarse a la vida universitaria, es indispensable reconocer la importancia de acompañar a estudiantes de recién ingreso para favorecer su adaptación, que en tiempo de educación remota se ha visto más entorpecida. Poner en contacto con otros que saben resolver o dónde buscar, que saben acompañar y se están formando para ello, que son puente con docentes y administrativos, facilita al estudiante de primer semestre desarrollar sentido de pertenencia por su programa académico y por su institución, desenvolverse en un contexto que para él es nuevo, explorar de forma segura las opciones que puede encontrar en la vida universitaria. La mentoría de pares facilita los procesos de relación con el entorno, fortalece la confianza en sí mismo y en los compañeros, genera procesos más amigables de adaptación.

A la luz del Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior que actualiza el modelo de acreditación en alta calidad plantea la necesidad del desarrollo de competencias en los estudiantes para obtener la acreditación de los programas y de las instituciones, lo cual lleva a diseñar un proceso de formación a los estudiantes que realicen el proceso como tutorados considerando las competencias que establece cada uno de los perfiles de programa.

Todo lo anterior, permite comprender que, desde un programa de mentoría, este en particular, se apuesta por mitigar el abandono en la educación superior, interviniendo con acciones puntuales una de sus causas: la dificultad en la adaptación a la vida universitaria.

A todos los tutorados, mentores y tutores que se aventuraron e hicieron posible la realización de este piloto, gracias.

Bibliografía

Albornoz, J. M., Angulo, Y. L., Contreras, M. V., Gutiérrez, A. B., Mujica, A. D., & Vilablanca, F. M. (2020).

Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. *Congresos CLABES*, 131-139. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2633>

Matamala, D. (2020). Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de Chile 2017-2019. *Congresos CLABES*, 915-924. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2657>

Reyes, N., & Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627>

Salmi, J. (2016). Combatir la deserción en la educación superior: lecciones a partir de la experiencia internacional.

Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0Bz9DKvo8dvgqNXVFY WQ4RWWITFE/view>

Sanchez, C. (2013). ¿Qué es la mentoría? Mentoría Entre Iguales en Entornos Universitarios. Red de Mentorías en Latinoamérica. *Red de Mentorías en Latinoamérica*. Recuperado de: <http://www.iweb.adm.br/redguia/images/documentacion/red-de-mentorias/QueEsLaMentoria.pdf>

Sapiencia. (2017). *Deserción en la Educación Superior*. [Boletín]. Recuperado de https://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/07/BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

LÍNEA 5. POLÍTICAS NACIONALES Y GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA Y REDUCCIÓN DEL ABANDONO

DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIA PARA INCREMENTAR LA RETENCIÓN EN CARRERAS DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA

Dr. Eugenio Carlos Rodríguez
ecarlos@tesla.cujae.edu.cu

Dra. Gilda Vega Cruz

Cuba, Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cujae

Resumen

El fenómeno del abandono escolar en el nivel universitario ha cobrado gran interés a nivel mundial, varios son los estudios que se dedican a identificar los distintos factores que inciden en dicho fenómeno; sin embargo, la determinación de estrategias de retención, su planificación y puesta en práctica no son tan frecuentes y constituyen aún, todo un desafío.

El presente trabajo muestra el diseño de un proyecto de investigación que tiene como objetivos desarrollar un conocimiento más rico y profundo de los tipos y causas del abandono estudiantil en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba, así como, y es lo más importante, definir estrategias de seguimiento, evaluación y alerta temprana que reduzcan este fenómeno, disminuyan su efecto negativo e incrementen los índices de permanencia, mejorando las expectativas de éxito académico en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba.

El proyecto está diseñado en la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cujae. en el mismo se plantea: Identificar las causas y los factores de riesgo que motivan el abandono de los estudios en las carreras de ingeniería y arquitectura, caracterizar las variables educativas, sociales, académicas, económicas, políticas, comunitarias y culturales que inciden en la baja retención, y, elaborar un conjunto de acciones que tributen al cumplimiento de una estrategia sostenible en el tiempo, a seguir en estas carreras, para elevar la retención escolar y minimizar por ende el abandono estudiantil.

Palabras claves

Retención Universitaria, Estrategias y Acciones de Retención, Abandono, Deserción, Fracaso Escolar.

1. Introducción

Como ha sido demostrado en los resultados del Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA) (Proyecto, 2014) y en los innumerables trabajos expuestos en las Conferencias Latinoamericanas para el Abandono en la Educación Superior, CLABES, el impacto de los bajos índices de retención en los estudios en las Universidades es quizás uno de los fenómenos que más están afectando los sistemas de educación, el esfuerzo por elevar los niveles de formación de los recursos humanos y por las posibilidades de incorporación plena de sus graduados a la actividad productiva.

En estos resultados también se ha observado que el abandono de los estudios se ha vuelto el último eslabón en la cadena del fracaso universitario. Puesto que antes de tomar esta decisión, el estudiante probablemente quedó reprobando determinadas asignaturas, con lo que se alargó su trayecto para obtener un título, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación que lo llevaría a un título profesional.

2. Problema a resolver

La baja retención en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba es una de las causas principales del bajo rendimiento en los programas académicos de estas carreras, por ello es importante identificar las causas que conllevan a esta problemática para la posterior formulación de las debidas soluciones a la misma. Para dar solución a esta problemática, este proyecto se plantea: Identificar las causas y los factores de riesgo que motivan el abandono de los estudios en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba y caracterizar las variables educativas, sociales, académicas, económicas, políticas, comunitarias y culturales que inciden en la baja retención, y, elaborar un conjunto de acciones que tributen al cumplimiento de una estrategia sostenible en el tiempo, a seguir en estas carreras, para elevar la retención escolar y minimizar por ende el abandono estudiantil y proponer las mismas al Ministerio de Educación Superior para su generalización.

El estudio de las causas de la baja retención y el abandono estudiantil aportará datos relevantes e información confiable que permitan explicar el desarrollo de este fenómeno dentro de las universidades, específicamente en las carreras de ingeniería y arquitectura, lo que servirá de base informativa para una planificación exitosa en la programación académica dentro de las mismas.

Otra razón que justifica la realización del estudio propuesto, radica en la escasez de investigaciones realizadas sobre esta temática, específicamente en Cuba. La mayoría de las investigaciones reportadas en este campo se enfocan en conocer las causas superficialmente pero no en ir a la raíz del problema y prever acciones institucionales para disminuir este índice estadístico.

3. Contexto y estado del arte

La preocupación por la deserción y el abandono estudiantil no es nueva y ha sido puesta de manifiesto en múltiples ocasiones, incidiendo especialmente en el riesgo que supone para el despegue económico de los países y la integración de las capas sociales más desfavorecidas, así como para el avance en la lucha contra la desigualdad entre mujeres y hombres, dando lugar a diferentes estudios de ámbito local, nacional o regional.

El fenómeno del abandono escolar en el nivel universitario ha cobrado gran interés a nivel mundial, varios son los estudios que se dedican a identificar los distintos factores que inciden en dicho proceso; sin embargo, la determinación de estrategias de retención, su planificación y puesta en práctica no son tan frecuentes y constituyen aún, todo un desafío.

Para el tratamiento del concepto de abandono se asumió la definición siguiente:

El abandono o deserción se puede definir como el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa los estudios en la carrera en la que se ha matriculado, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2012, p.85).

En el contexto de América Latina el fenómeno del abandono de los estudios universitarios, antes de llegar a su finalización, como fenómeno generalizado, fue abordado por el Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA) (Proyecto, 2014), según sus resultados el abandono de los estudios en la Enseñanza Superior puede alcanzar tasas en torno al 40% repercutiendo muy negativamente en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo.

Los resultados finales del Proyecto GUIA muestran las causas fundamentales del abandono, entre ellas el fracaso escolar, dificultades para la adaptación a la vida universitaria, problemas económicos, problemas familiares, la brecha entre el perfil de salida del bachillerato y los perfiles de entrada de las universidades, entre otras. Según los resultados del proyecto GUIA, el abandono estudiantil es uno de los más grandes problemas que aborda la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica. Investigaciones en este campo, expuestas en las conferencias Latinoamericanas para el Abandono en la Educación Superior, CLABES, muestran estos resultados, entre ellas se pueden citar Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2011; Portales, Estay y Cabezas, 2015; Argote, Hernández y Martínez, 2014; Mendoza, 2013.

4. Antecedentes

La problemática de las posibilidades de éxito de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cujae, siempre ha constituido objeto de análisis por parte de su Consejo Universitario y se tiene una experiencia anterior en investigaciones relativas a la eficiencia y la retención de los estudiantes en las aulas universitarias.

Desde el año 2008 se trabajó durante 3 cursos en el Proyecto de investigación "Estudios acerca de la eficiencia y la retención en la enseñanza universitaria en carreras de Ciencias Técnicas".

En los años 2012-2013 la Cujae coordinó el proyecto de la Red de Centros de Educación Superior (REDEES)

titulado “Evaluación del impacto del trabajo metodológico en la formación del estudiante en cinco universidades del país”.

En el año 2011 la Cujae fue invitada por la Universidad Politécnica de Madrid a participar en el Proyecto ALFA GUIA, con el financiamiento de la Unión Europea a través del Programa ALFA, siendo la única universidad en Cuba que fue invitada a participar en este Proyecto.

La Cujae ha estado representada en 6 de las 9 Conferencias (hoy Congresos) Latinoamericanas sobre el ABandono de la Educación Superior (CLABES), presentando resultados del trabajo en 5 de ellas (Vega y Ferrat, 2012; Carlos y Ansola, 2013; Vega y Ferrat, 2013; Vega y Ferrat, 2016; Vega y Ferrat, 2016 a; Vega y Alfonso, 2018).

Desde el año 2015, la Cujae pertenece, como miembro activo, a la Red Iberoamericana de Mentoría (RIME). También está representada la Cujae en le RedGUIA, creada en la VIII CLABES en Panamá en 2018. En el año 2017 se creó en la Cujae el Observatorio de Estrategias de Retención, cuyos objetivos son: identificar, seleccionar y gestionar información sobre los problemas de la retención universitaria, de modo que permita el diagnóstico permanente del fenómeno en la Cujae; 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 eje del trabajo del Observatorio en este momento es el proyecto de investigación que aquí se presenta.

5. Objetivo general

El presente proyecto tiene como objetivo general, desarrollar, mediante el trabajo cooperativo, estrategias de seguimiento, evaluación y alerta temprana que apoyen el diagnóstico, evaluación y seguimiento de los factores específicos que propician la elevación de la retención universitaria y minimicen el fracaso escolar, la deserción y el abandono, así como un conocimiento más rico y profundo de los tipos, causas y riesgos del abandono estudiantil en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba.

Por otra parte, se definirán programas de actuaciones eficaces y sostenibles en el tiempo, que reduzcan este fenómeno, disminuyan su efecto negativo e incrementen los índices de retención, mejorando las expectativas de éxito académico en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba.

6. Fundamentos teóricos y metodológicos

Los fundamentos teóricos y metodológicos generales de esta investigación, parten de los referentes sustentados en el enfoque Histórico-Cultural, desarrollado por Vigotsky (1987) y sus seguidores, analizando los aportes de S. L. Rubinstein (1986), A. N. Leontiev (1986), entre otros.

Otro elemento esencial en el Proyecto lo constituye la necesidad de identificar estrategias de acompañamiento para lograr la retención de los estudiantes de las carreras de ingeniería y arquitectura para lo cual se parte del enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, que parte de establecer el tratamiento a las diferencias individuales de los estudiantes que ingresan en estas carreras desde sus propias experiencias, sus vivencias, los valores que porta cada uno de ellos cuando ingresa a la universidad. Esto implica establecer diferentes niveles de ayuda que se defiende desde lo vigotskiano, a partir del diagnóstico de cada estudiante, sus potencialidades y debilidades para iniciar el proceso de integración a los estudios universitarios.

Los métodos de investigación que se utilizarán serán tanto cualitativos como cuantitativos, predominando el enfoque mixto de la metodología de la investigación. Se emplearán métodos empíricos, empleando técnicas de medición, encuestas y entrevistas. (Hernández Sampieri and Fernández Collado, 2010) y el método científico.

Los métodos teóricos que se utilizarán son los siguientes: Histórico-lógico, análisis sistémico y modelación. Y se utilizarán las técnicas siguientes: Análisis de documentos, introducción progresiva en escenarios de aplicación, entrevistas y encuestas.

7. Diseño del proyecto en etapas

Este proyecto se ajusta a la línea temática 5: “Políticas nacionales y Gestión Institucional para la promoción de la permanencia y reducción del abandono”, por cuanto, será la propia Institución universitaria quien aporte los recursos, incluyendo los recursos humanos necesarios, para gestionar el proyecto. El proyecto fue aprobado para ser financiado por la universidad y ya se encuentra en ejecución en su primera etapa.

El diseño del proyecto consta de cuatro etapas, que se muestran a continuación.

Etapa I. Revisión bibliográfica, estudios comparativos y fundamentación teórica.

Etapa II. Recolección y análisis de datos.

Etapa III. Diseño de las propuestas.

Etapa IV. Socialización de resultados.

En cada etapa se obtendrán resultados parciales, aunque algunas de ellas pueden solaparse en el tiempo. Los resultados finales, considerando todas las etapas se muestran en el apartado siguiente.

8. Resultados

Al concluir la investigación se obtendrán los resultados siguientes:

1. Estudio de los fundamentos conceptuales y la caracterización de la retención y el abandono estudiantil en las universidades mediante la revisión de la literatura publicada sobre este tema.
2. Estudio comparado de las tendencias, el comportamiento, los factores, vías y acciones relacionados de los fenómenos relacionados con la retención en carreras de ingeniería y arquitectura en Iberoamérica y en Cuba y compartir experiencias con otras universidades en Cuba.
3. Formulación de un Programa de caracterización y alertas tempranas para la retención y el abandono, que incluye:
 - Estudio del perfil de ingreso a la vida universitaria con los estudiantes de nuevo ingreso, según condiciones socioeconómicos, institucionales, académicos e individuales en estos, para determinar aquellos que son más vulnerables y propensos a abandonar los estudios tempranamente.
 - Formulación de un modelo para el monitoreo del desempeño académico mediante el seguimiento de trayectorias escolares de los estudiantes en las carreras de ingeniería y arquitectura, acompañando el ingreso y orientando el trayecto de los estudiantes.

4. Fundamentación del problema de la inversión mediante:
 - a. Diagnóstico y estudio de las causas del abandono estudiantil en aquellos estudiantes que abandonan los estudios.
 - b. El estudio de las bajas producidas en los últimos tres cursos académicos en diversas carreras de ingeniería y de la carrera de arquitectura de la universidad, obteniendo información sobre las causas de los bajos rendimientos académicos en las carreras de ingeniería y arquitectura.
5. Diseño y validación de instrumentos para los diagnósticos de las causas del abandono estudiantil en los tres últimos períodos académicos anuales.
6. Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos y obtención de las causas del abandono de estos estudiantes y los factores de riesgo que afectan la retención.
7. Formulación de un modelo estructural causal de la permanencia y el abandono en las carreras de ingeniería y arquitectura, que incluye:
 - Estudio de las bajas producidas en los últimos cursos académicos en las carreras de ingeniería y arquitectura de las universidades involucrada.
 - Diagnóstico y estudio de las causas del abandono estudiantil en aquellos estudiantes que abandonan los estudios.
 - Caracterización de las variables educativas, sociales, académicas, económicas, políticas, comunitarias y culturales que inciden en la baja retención y el consecuente abandono de los estudios en las carreras de ingeniería y arquitectura y la baja retención en Cuba.
 - Medición y/o evaluación de los efectos o impacto del abandono.
8. Formulación de una estrategia sostenible en el tiempo, que propicie la permanencia en las carreras de ingeniería y arquitectura, que incluye:
 - Prácticas curriculares para el incremento de la retención y la reducción del abandono: perfeccionamiento y flexibilidad de los planes y programas en el campo académico para propiciar el incremento de los índices de retención, así como otras intervenciones curriculares, tales como comunidades de aprendizaje y seminarios académicos de primer año.
 - Métodos que promueven aprendizaje activo, tales como aprendizaje basado en problemas, empleo de TICs para mejorar el desempeño y otros.
 - Prácticas de integración universitaria para la elevación de la retención y la consecuente reducción del abandono: las tutorías-mentorías, programas de apoyo al aprendizaje, asesorías académicas y no académicas, atención diferenciada a alumnos con preparación deficiente.
 - Servicios asistenciales a la comunidad estudiantil, tales como: orientación y consejería psicológica, trabajo social, atención médica y creación de Unidades de Bienestar Estudiantil.
9. Validación de la estrategia propuesta.
10. Elaboración de las acciones que garanticen el cumplimiento de la estrategia a seguir en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba, para minimizar el abandono estudiantil y fomentar la retención, y proponer las mismas al Ministerio de Educación Superior para su generalización.
11. Formulación de un Proyecto de coordinación entre la Educación Media y la Educación Superior para disminuir la brecha entre el perfil de salida del bachillerato y los perfiles de entrada de las carreras de ingeniería y arquitectura y la baja retención en Cuba. Articulación entre programas y acciones encaminadas a la orientación vocacional y al acceso y permanencia en la Universidad.

12. Formulación de un Proyecto, para identificar las prácticas pedagógicas diferenciadas que podrían aplicarse en los primeros semestres de las carreras de ingeniería y arquitectura encaminadas al desarrollo de habilidades propias de esas carreras desde las disciplinas básicas.

8.1 Impactos

El proyecto favorecerá la calidad del proceso de formación del profesional de perfil ingenieril y de arquitectura, y fortalecerá el carácter científico de dicho proceso.

Los impactos identificados en el ámbito científico se medirán en los aportes a las Ciencias de la Educación, en el contexto universitario, como resultado de las investigaciones realizadas conducentes a tesis de maestrías y doctorado, así como por las acciones de socialización de los mismos tanto a nivel nacional como internacional en eventos y la publicación de artículos científicos.

Entre los impactos pedagógicos se relacionan el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en las carreras de ingeniería y arquitectura y la contribución al aumento de la eficiencia de estas carreras, medibles en el tiempo en la transformación del currículo y en el incremento de la eficiencia académica, así como el incremento de la calidad del proceso de formación del profesional de y, por consiguiente, de la Educación Superior Cubana.

Los impactos económicos se relacionan con que la disminución de los niveles de abandono escolar, las repitencias, los arrastres y el fracaso escolar, lo que se medirá a mediano y largo plazo en los resultados económicos, evitando pérdidas económicas al país que invierte grandes sumas en llevar a término, de forma exitosa, la formación de un profesional.

9. Conclusiones y contribuciones

Ante la situación general del fenómeno de la retención universitaria, es necesaria la utilización de métodos científicos para buscar soluciones que permitan la optimización de los procesos de formación y la determinación de estrategias que minimicen la deserción, el fracaso escolar y el abandono y como consecuencia, permitan el aumento de los niveles de retención.

Existen dos razones básicas para esta decisión. La primera por el contenido social y la responsabilidad institucional que expresa esta mirada y la segunda, porque condiciona que, luego del análisis del fenómeno se comprometan acciones para lograrla y no quede simplemente en la descripción y medición de sus consecuencias, como más frecuentemente ocurre con estudios de los otros términos.

Este proyecto de investigación responde a la necesidad de identificar las causas que motivan los bajos índices de retención en las carreras de ingeniería y arquitectura en Cuba, por cuanto sólo a partir del conocimiento de estas variables que conllevan a la toma de esta decisión de abandonar los estudios por parte de los estudiantes permitirá establecer nuevos programas que serán dirigidos a incrementar el rendimiento en los estudiantes brindándoles soluciones a determinados elementos.

Se considera que la investigación es beneficiosa por el hecho de que como resultado de la misma se elevan los índices de retención y se obtendrán mejores resultados en el aprendizaje de las distintas materias en las carreras de ingeniería y arquitectura, reduciendo los índices de abandono estudiantil debido a estas causas e incrementando la retención en las aulas universitarias.

El estudio de las causas de la baja retención y el abandono estudiantil se realizará con la finalidad de aportar datos relevantes e información confiable que permitan explicar el desarrollo de este fenómeno dentro de las universidades, específicamente en las carreras de ingeniería y arquitectura, lo que servirá de base informativa para la adopción de estrategias diversas que perfeccionen la vida universitaria y aumenten la retención y para una planificación exitosa en la programación académica dentro de las mismas en las carreras de ingeniería y arquitectura.

Bibliografía

- Argote, I., Hernández, G. y Martínez, A. (2014). Matemáticas para la ingeniería de sistemas. *IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior (IV CLABES)*. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/claves-alfaguia.org/claves-2014>.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior (I CLABES)*. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/claves-alfaguia.org/claves-2011>.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2012) La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono". En J. Arriaga (Ed.) *Actas de la II CLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, 83-90. Madrid, España. Editorial del Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicación.
- Carlos, E. y Ansola, E. (2013). Políticas nacionales sobre el abandono estudiantil en las universidades de la República de Cuba. En J. Arriaga (Ed.) *Memorias de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES)* (pp. 1003-1013), Madrid: Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicaciones.
- Hernández, R. y Fernández- Collado, C. (2010) *Metodología de la investigación*. 5ta. México, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A, 2010.
- Leontiev, A. N. (1986) Sobre la formación de las capacidades. En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986. P. 45.
- Mendoza, J. B. (2013). Estudio cualitativo de abandono escolar en el área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior (III CLABES)*. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/claves-alfaguia.org/claves-2013>.
- Portales, S., Estay, G. y Cabezas, M. (2015). Nivelación académica en Matemática: ¿un factor que aporta a la disminución del abandono? *V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior (V CLABES)*. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/claves-alfaguia.org/claves-2015>.

- Proyecto ALFA-III (2014). "Gestión Universitaria Integral del Abandono". Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>.
- Rubinstein, S. L. (1986) El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986. P. 60.
- Vega, G. y Alfonso, I. (2018) Observatorio para la retención universitaria en la Cujae como resultado del Proyecto ALFA-GUIA. En D. Murillo, D. Saavedra y M. Fernández (Ed.) Memorias de la VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VIII CLABES) (pp. 927-935), Panamá: Editorial UTP.
- Vega, G. y Ferrat, A. (2012) Diseño y planificación de un programa de Mentoría. En J. Arriaga (Ed.) Memorias de la II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES) (pp. 1323-329), Madrid: Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicaciones.
- Vega, G. y Ferrat, A. (2013) Implantación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico "Jose Antonio Echeverría" de Cuba. En J. Arriaga (Ed.) Memorias de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES) (pp. 525-533), Madrid: Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicaciones.
- Vega, G. y Ferrat, A. (2016) Integración de la Física al proyecto integrador de Ingeniería Automática. En D. Murillo, C. Pavón, X. Sánchez y V. Guevara (Ed.) Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VI CLABES) (pp. 624-632), Quito: EPN Editorial.
- Vega, G. y Ferrat, A. (2016 a) Relación entre la Matemática y la Física como una vía de integración de los estudiantes de ingeniería. En D. Murillo, C. Pavón, X. Sánchez y V. Guevara (Ed.) Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VI CLABES) (pp. 635-643), Quito: EPN Editorial
- Vigotsky, L.S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Editorial Científico Técnica, La Habana.

BRECHAS Y DESNIVELES: EL PROBLEMA REPRESENTADO EN LAS EXPERIENCIAS DE “NIVELACIÓN” PRESENTADAS EN EL CONGRESO CLABES ENTRE 2011 Y 2019

Rafael Miranda Molina
ramiranda@uahurtado.cl

Doctorado en Educación UDP - UAH

Chile, Universidad Alberto Hurtado

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio documental que desde la sociología crítica de la política educativa investiga la relación entre la (in)equidad en el acceso y la permanencia. A partir de una selección de 180 ponencias presentadas en la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES) entre 2011 y 2019, que utilizan el término “nivela...”, se indaga sobre la construcción del problema de la “nivelación”. Como resultado se presenta una descripción temática del problema representado, el que con una fuerte influencia de discursos del déficit estudiantil se estructura en torno a metáforas de “brechas” y “desniveles” que ubican al sujeto de nivelación en los niveles inferiores. Al describir a la educación secundaria como una de baja calidad y a grupos históricamente marginados como académica y socialmente vulnerables, las nivelaciones se construyen con una racionalidad que externaliza del currículum formal y el aula regular los desafíos formativos de estudiantes de perfiles no tradicionales. Estos resultados se comparten en CLABES para motivar la reflexión sobre los discursos

del déficit como una barrera para la mejora educativa y un potencial mecanismo de reproducción de desigualdad.

Palabras Clave

Nivelación, equidad, problema representado, discursos del déficit.

1. Introducción

En las últimas décadas la Educación Superior (ES) Latinoamericana ha experimentado importantes procesos de masificación y estratificación, desde los que cobran relevancia diversas discusiones sobre equidad y justicia social (Guzmán-Valenzuela, 2017). El problema de la equidad conecta con diversos procesos de exclusión de clase, género, raza/etnicidad y discapacidad, que se traducen en estrategias para ampliar la participación de grupos históricamente marginados de este nivel educacional, sus posibilidades de permanencia, logros y resultados (O. Espinoza y González, 2015). Vistas como etapas, desde resultados de estrategias de equidad en el acceso, se suele implicar la necesidad de otras posteriores para la equidad en la permanencia (Villalobos et al., 2017). En este contexto el término “nivelación” denota a estrategias que, con fines compensatorios, buscan corregir deficiencias (Vargas y Heringer, 2017) y abordar “brechas” de conocimientos del estudiantado de nuevo ingreso (García de Fanelli, 2011). Esto hace relevante indagar sobre cómo en las nivelaciones, al presentarlas como “soluciones”, se representan implícitamente ciertos problemas sobre “niveles” que se buscan abordar o solucionar.

Con este trabajo se busca comprender el/los problema/s que con las nivelaciones se abordan, para lo cual se desarrolló un análisis documental de experiencias que se presentan como –y para la– “nivelación”. Desde este análisis se argumenta que el término en cuestión homogeneiza diversos conceptos anglosajones de los estudios de retención. Además, con una fuerte influencia de discursos del déficit, se representa a estudiantes de perfiles no tradicionales como portadores de carencias y al sistema de educación secundaria como el que las engendra producto de su baja calidad.

El propósito presentar este trabajo en CLABES es proponer a la comunidad Latinoamericana que se encuentra en este espacio, reflexionar sobre el rol de los discursos del déficit estudiantil en nuestra comprensión de la equidad, para alertar sobre una racionalidad que contribuye a externalizar del currículum formal y del aula regular los desafíos de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a grupos –antes totalmente– marginados de la ES. En suma, es un llamado a (re)problematizar aquello que se normaliza en nombre de la “nivelación”.

2. “Nivelación” en las políticas y en la producción académica Latinoamericana de ES

El término “nivelación” se suele inscribir en el ámbito de la transición a la ES, con políticas educativas que prescriben –con distintos niveles de autoridad– tres tipos de arreglos institucionales. Estos son cursos o procesos preuniversitarios, para la preparación de exámenes de admisión o ingresos especiales; ciclos iniciales o cursos de habilidades básicas que son parte formal del currículum de entrada y apoyos suplementarios focalizados en ciertos estudiantes de perfiles no tradicionales (Miranda-Molina, 2021).

En la producción académica, con este término se nombran políticas, como la “Beca de nivelación académica” en Chile (Micin et al., 2015) o el “Sistema nacional de nivelación y admisión” en Ecuador (Mila et al., 2020). El concepto, en cambio, deriva de estudios estadounidenses de retención (Cabrera et

al., 2014) en una traducción de diversos términos distintos de su homólogo en inglés *leveling*. Términos como *preparatory* y *remedial*, que refieren a la articulación con la educación secundaria y procesos formativos remediales (Santelices et al., 2015); como también *developmental* y *supplementary*, que refieren a cursos de habilidades básicas y apoyos suplementarios (Donoso-Díaz et al., 2018), son traducidos estratégicamente como distintos tipos de “nivelaciones”. Esta traducción es problemática, pues homogeneiza una tensión temporal (entre la propedéutica y la remediación) y posicional (entre lo curricular y lo suplementario), y con ello, distintos problemas que conectan la admisión y el currículum de entrada (Miranda-Molina, 2021).

Si bien estas aproximaciones son posibles de asociar al ámbito de la educación remedial (Merisotis y Phipps, 2012), en la práctica involucran distintos momentos de la trayectoria educativa y posiciones respecto del currículum formal, a lo que subyace la definición de distintos posibles destinatarios: todo el estudiantado de nuevo ingreso o solo ciertos/as estudiantes. Luego, la coincidencia entre el sujeto destinatario de nivelación y el sujeto de exclusión hace relevante interrogar las nivelaciones desde la crítica a los discursos del déficit (c.f. Ávila et al., 2020), al constituirse un potencial mecanismo de reproducción de desigualdad (Miranda-Molina, en prensa).

3. Enfoque teórico-metodológico: análisis desde la crítica a los discursos del déficit estudiantil

Este trabajo se enmarca en la sociología crítica de la política educativa (Ozga, 2019), campo que busca problematizar la producción de los problemas de las políticas. También hace eco de la crítica a los discursos del déficit estudiantil, que como racionalidad imperante en los estudios de retención estadounidenses (Cabrera et al., 2014) representa como portadores de menor capital cultural a grupos históricamente marginados de la ES, como a la clase trabajadora, etnicidades no blancas, en situación de discapacidad, etc. Con la racionalidad del déficit se suelen traducir condiciones de desventaja social como factores de riesgo, representar al estudiantado como “vulnerable” y desarrollar estrategias que los construyen como casos de intervención (O’Shea, 2016).

Esta crítica busca mostrar cómo la representación de ciertos sujetos como un problema por resolver, sirve para explicar los menores niveles de acceso y permanencia desde un argumento de privación - previa- de oportunidades (Castro, 2014). Esto dificulta reconocer el rol del *habitus* institucional en la reproducción de la desigualdad (O’Shea, 2016) y constituye una barrera para reconocer condiciones y prácticas institucionales -actuales- necesarias de mejorar (Cabrera et al., 2014).

Esta es una investigación documental, es decir, un proceso sistemático de revisión, análisis e interpretación de documentos para comprender prácticas sociales (Coffey, 2014). En este caso, se trató del análisis de textos que describen ciertos objetos, sujetos y lugares de “nivelación”. Así, desde la descripción de nivelaciones como “soluciones”, se indaga sobre aquello que se presenta como problemático, es decir, sobre su problema representado (Bacchi, 2012).

Como estrategia de producción de información se seleccionó el congreso CLABES, por ser un espacio en el que una gran cantidad de actores de ES Latinoamericana han compartido experiencias destinadas a reducir el abandono. De un total de 952 ponencias, publicadas en el portal de revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá (2019), se seleccionaron aquellas que utilizan el término “nivela...” en el título, resumen o palabras claves. Con esto se construyó un corpus de 180 trabajos presentados entre 2011 y 2019 por 86 instituciones de 12 países.

Como estrategia de análisis de información se realizó un Análisis Temático Reflexivo (Braun y Clarke, 2019), técnica de análisis textual basada en la codificación para identificar y luego interpretar patrones temáticos, en tanto, ideas o conceptos recurrentes que son relevantes para comprender el objeto del estudio. De esta forma se codificaron inductivamente 842 citas y 23 referencias bibliográficas que utilizan explícitamente el término en cuestión, para producir 28 códigos que representan patrones temáticos. La interpretación de estos patrones temáticos permitió construir una descripción temática del problema representado en las nivelaciones, esto es, ciertos objetos (qué se nivela), sujetos (a quién se nivela) y lugares (dónde se nivela) interrelacionados.

Los temas que a continuación se presentan, son una descripción sintética del problema representado globalmente en las ponencias analizadas. Esto corresponde a una interpretación de patrones temáticos, y por lo tanto, se construye a partir de elementos recurrentes en los textos analizados. Para ilustrar la forma en que estos patrones se despliegan, se presentan citas textuales como ejemplos de apoyo a la exposición del análisis.

4. La nivelación como un compromiso institucional

Como un congreso destinado a compartir buenas prácticas, CLABES es también un espacio de representación institucional, en el que diversos actores involucrados en “nivelaciones” presentan -en una voz institucional- su trabajo como parte de la institución que representan:

...la Universidad de Talca ha implementado desde el año 2006 un programa orientado a la nivelación de competencias instrumentales en este ámbito como parte de un conjunto de buenas prácticas para apoyar la inserción académica de sus estudiantes. (Faúndez et al., 2012, p. 2).

Si bien CLABES aborda prioritariamente el fenómeno del abandono, las ponencias analizadas vinculan -la equidad en el- acceso y permanencia, desde una frecuente asociación entre el contexto - educacional- de origen y la preparación insuficiente para la ES. Así, se propone que la Universidad:

(...) favorece el acceso de estudiantes talentosos que no han tenido la posibilidad de acceder a una educación escolar de calidad y que, por tanto no cumplen los requisitos de la PSU necesarios para ingresar a la educación superior. Dichos puntajes están altamente correlacionados con el nivel socioeconómico de los postulantes, generando una sobre representación de estudiantes de mayores ingresos. (Moreno et al., 2016, p. 1)

Luego, el argumento de la privación de oportunidades educacionales se utiliza en este contexto para explicar una preparación insuficiente como consecuencia de la menor calidad del sistema de educación secundaria en el que el sujeto de nivelación se formó. Esto permite explicar los puntajes insuficientes en sistemas selectivos de admisión, y también las menores tasas de aprobación y retención de grupos históricamente marginados de la ES. Al presentar el contexto de origen como causa de una preparación insuficiente, se explica simultáneamente la inequidad en el acceso y la permanencia, como un asunto saldado antes y fuera del lugar desde el que se habla, esto es, la ES.

Otra dimensión del compromiso institucional es su carácter de oficial, que vincula la nivelación con políticas, programas, unidades y cargos que en su nombre incluyen el término “nivela...”, pero también, con una serie de compromisos de desempeño en indicadores de retención/deserción:

La Universidad (...) ha implementado un semestre de nivelación desde el primer semestre del 2014 con la intención de subsanar las dificultades de adaptación a la vida universitaria, mejoramiento de aspectos académicos necesarios para el éxito universitario y alcances en la disminución de los indicadores de deserción. (Carvajal et al., 2015, p. 1).

Como compromiso institucional la nivelación es enmarcada en un ámbito de responsabilidad social, pero también de obligaciones con políticas de aseguramiento de la calidad. Esto lleva a representar a la ES como una de calidad, y a la educación secundaria como una de baja calidad, lo que explicaría una insuficiente preparación previa. Desde ahí una primera aproximación al problema de la nivelación responde al ingreso de estudiantes cuya formación previa requiere remediación.

5. Entre la propedéutica y la remediación

Una temática de gran recurrencia involucra una tensión temporal, que presenta el carácter de temprano o preventivo como un atributo deseable de las nivelaciones, en oposición a acciones remediales que llevan implícito un carácter tardío. En un sentido amplio, la trayectoria educativa del sujeto de nivelación es representada con un pasado de privación de oportunidades educacionales, un presente de preparación insuficiente y esto, como factor predictivo, permite estimar un -probable- futuro de fracaso o abandono. Se trata de una trayectoria necesaria de intervenir oportunamente:

Las primeras pruebas, se aplican iniciando la semana de inducción y de acuerdo con sus resultados se interviene tempranamente a los estudiantes en la nivelación de esta semana. (J. Espinoza et al., 2018, p. 625).

La tensión entre la propedéutica y la remediación implica una posición curricular inicialmente ambigua, en la medida que los procesos de nivelación se suelen describir en un "nivel cero", y sin embargo se ubican formalmente en un "nivel uno". Así, la ubicación de contenidos preuniversitarios en un espacio -ya- universitario constituye una tensión posicional, posible de resolver en un esquema que conduce al sujeto de nivelación a un "nivel uno" diferente del prescrito:

...permite detectar si los estudiantes tienen el nivel de logro adecuado para iniciar el pensum del programa elegido y avanzar con celeridad en su ruta académica, en caso contrario, el curso de nivelación de Matemáticas Básicas que propicia la oportunidad de adquirir una sólida fundamentación a aquellos estudiantes que tienen serias deficiencias en los conocimientos básicos de la aritmética y del álgebra elemental. (Barragán et al., 2013, p. 2).

En suma, la tensión entre propedéutica y remediación se presenta como resuelta cuando se conduce al sujeto de nivelación a un espacio curricular diferenciado que sirve de antesala para el currículum formal. Este puede ser un espacio previo al ingreso al aula regular, o bien, un "nivel uno" diferente del prescrito. En ambos casos el lugar de nivelación se presenta como uno suplementario al aula regular, que fija al currículum formal como un requerimiento para el que el sujeto de nivelación no se encontraría necesariamente preparado, y por lo tanto amerita una estrategia de intervención.

6. Intervenciones integrales para suplir, reforzar y acompañar

Con el verbo “nivelar” se construyen una serie de propósitos educacionales que apuntan a un objeto de nivelación, como diversos tipos de competencias básicas, académicas, instrumentales, de entrada y genéricas, entre otras. Esto suelen ubicarse en ámbitos formativos que se describen como “críticos” o de mayor dificultad, producto de contar con los mayores niveles de reprobación.

A pesar de la dispersión de elementos formativos a los que las nivelaciones apuntan, las acciones para “nivelar” se asocian “suplir” deficiencias o vacíos y “fortalecer” ciertas debilidades, lo que remite a las dimensiones del “saber” y “saber hacer” de las competencias. Sin embargo es también parte de las acciones de nivelación un “acompañamiento que permita la formación integral, la permanencia y la graduación oportuna” (Valencia y Millan, 2014, p. 2). Esta referencia a factores personales e interpersonales, amplía el alcance de las nivelaciones a la dimensión del “saber ser”, como un complemento de elementos académicos o disciplinares:

Los estudiantes que ingresan a la universidad poseen un capital social, cultural y competencias académicas poco desarrolladas, tensionando con ello las diferentes estrategias de formación e imponiendo importantes desafíos institucionales para asegurar calidad en educación superior. (Peña-Cortes et al., 2014, p. 1).

Suplir, reforzar y acompañar constituyen funciones específicas de las nivelaciones, como prácticas que permitirían superar desafíos de aprendizaje que se definen en términos de vacíos, debilidades y la ausencia del capital cultural y social necesario para insertarse en la ES. Luego, el objeto de nivelación corresponde a una diversidad de déficits personales y académicos necesarios de intervenir integral y oportunamente, que en suma constituyen su vulnerabilidad social y académica.

7. Vulnerabilidad académica como brecha y desnivel

El sujeto de nivelación es descrito en dos tiempos. Previo al ingreso, por medio de una serie de categorías de exclusión y marcadores de diferencia que denotan perfiles no tradicionales, como el:

...bajo ingreso económico, limitado capital cultural de la familia, débil formación en niveles educativos previos a la educación superior, procedencia (ruralidad, dispersión geográfica, inmigración), sexo, pertenencia a una minoría étnica o religiosa, diversidad funcional (otrora denominada “discapacidad”). (Franco-Gallego, 2017, p. 2).

En cambio, posterior al ingreso, el sujeto de nivelación es individualizado por medio de procesos de diagnóstico o caracterización, que sirven para medir su vulnerabilidad académica y social:

...teniendo presente el contexto de vulnerabilidad académica (medida a través de una prueba diagnóstico) y social (caracterización estudiantil realizado por la Dirección de Planificación y Desarrollo) que muchos de los alumnos poseen. (Sereño y Barrera, 2017, p. 2).

Esta diversidad de sujetos que se construyen como académica y socialmente vulnerables son agrupados en perfiles, esto es, instrumentos que caracterizan a sujetos no-tradicionales en virtud de indicadores académicos y psicosociales que permiten estimar el riesgo de repitencia o abandono.

La posición –inferior– de los sujetos de nivelación es regularmente descrita por medio de las metáforas de “brecha” y “desnivel”. Brecha, como una distancia entre un desempeño esperado o requerido y un desempeño actual, constituye una falta de verticalidad que ubica en el nivel inferior al sujeto de nivelación y en el nivel superior lo requerido. En cambio, desnivel involucra una falta de horizontalidad en la que el sujeto de nivelación es comparado con relación a una cierta norma que se expresa en términos de estudiantes tradicionales o ideales. Esto corresponde a un estándar relativo que se traduce en “los puntajes más bajos” como indicador de “los más vulnerables”:

Esta instancia tiene por principal objetivo nivelar contenidos de matemáticas que los alumnos debieran haber estudiado durante la enseñanza media (...) En suma, se refuerzan contenidos para acortar la brecha con sus futuros compañeros. (Lyon y Valdés, 2016, p. 5).

Brechas y desniveles, como imágenes del problema a resolver, sirven para ubicar a estudiantes de perfiles no tradicionales en una posición de inferioridad respecto a requerimientos o a un mítico “estudiante normal”. Esto justifica la separación entre sujetos de nivelación y sus pares, para construirlos como “otros” con mayor riesgo de fracaso o abandono. De esta forma la desventaja social se traduce como vulnerabilidad académica y social, posible de medir, y funcional para agrupar diversidades en un mismo perfil que los constituye como sujetos de nivelación.

8. Discusión y reflexiones finales

Con este trabajo se buscó comprender el problema representado en experiencias que se movilizan en nombre de la “nivelación”. Esto permite constatar una traducción de los estudios estadounidenses de retención que homogeneiza una doble tensión, entre la propedéutica y la remediación, y entre lo curricular y lo suplementario, pero que también denota una fuerte influencia de los discursos del déficit estudiantil.

El problema representado en las nivelaciones refiere a una trayectoria educacional de grupos históricamente marginados de la ES, con un pasado de privación de oportunidades educacionales, lo que permite explicar una insuficiente preparación actual y estimar la probabilidad de fracaso y abandono futuro. El sujeto de nivelación es imaginado previo al ingreso como proveniente de contextos de desventaja social, y luego, es individualizado por medio de dispositivos de evaluación y caracterización que hacen medible su vulnerabilidad académica y social. Así la nivelación se inscribe en una narrativa de una educación –superior– de calidad, en contraste con procesos – anteriores y exteriores– de exclusión en un sistema de educación –secundario– de baja calidad.

Este problema se construye en una relación contingente (es decir, posible de construir de manera diferente) entre ciertos objetos, sujetos y lugares. El objeto de nivelación corresponde a déficits de desempeño respecto un estándar absoluto (brechas) o relativo (desniveles). Los sujetos de nivelación son contruidos por medio de “perfiles” que permiten medir su vulnerabilidad académica y social, y agrupar diversas condiciones de desventaja social y marcadores de diferencia. Y los lugares de nivelación, como cursos, apoyos y acompañamientos, se ubican en un espacio formativo suplementario al currículum formal que cumple las funciones de suplir, fortalecer y acompañar.

Con estos resultados se busca contribuir a pensar críticamente la ES y alertar sobre una racionalidad que ubica a los sujetos de exclusión en una posición subalterna y refuerza imaginarios que los

responsabilizan de sus exclusiones al construirlos como lo necesario de mejorar. Otros elementos que no son necesariamente problematizados son el currículum formal y la docencia regular, y también definiciones y técnicas que construyen las aludidas brechas. Luego, (re)problematizar este asunto de manera diferente requiere intervenir aquellos elementos y lógicas que constituyen los niveles superiores, y por lo tanto, construyen contingentemente el déficit estudiantil en la ES.

Agradecimientos

A la Comunidad RedGUIA por organizar CLABES y publicar los trabajos completos; a quienes evaluaron y comentaron este trabajo, y especialmente a los autores y autoras de los trabajos revisados por compartir sus experiencias y reflexiones. Este trabajo fue financiado por el programa de Becas de Doctorado de la Universidad Alberto Hurtado y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032.

Bibliografía

- Ávila, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Barragán, S. P., Bogoya, D., y Rodríguez, R. B. (2013). Hacia la retención estudiantil en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Congreso CLABES III. Ciudad de México, México*. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/931>
- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cabrera, A., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.
- Carvajal, P., Trejos, Á., Gordillo, M. I., y Montes, H. (2015). Anagrama para el mejoramiento de la estrategia de un semestre con créditos reducidos. *Congreso CLABES V. Talca, Chile*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1181>
- Castro, E. L. (2014). “underprepared” and “at-risk”: Disrupting deficit discourses in undergraduate STEM Recruitment and retention programming. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 407–419. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0041>
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. En *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 367–379). <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n25>

- Donoso-Díaz, S., Iturrieta, T. N., y Traverso, G. D. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>
- Espinoza, J., Novoa, F., Borzone, M., Moraga, F., y Aravena, M. (2018). Modelo de acompañamiento UDEC a estudiantes provenientes de contexto de vulnerabilidad. Congreso CLABES VIII. *Ciudad de Panamá, Panamá*, 621–628. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1983>
- Espinoza, O., y González, L. E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, 1, 517–579.
- Faúndez, F., Gómez, V., y Madariaga, P. (2012). Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos. Congreso CLABES II. *Portoalegre, Brasil*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/951>
- Franco-Gallego, J. (2017). Abandono de estudios y equidad educativa: un análisis empírico aplicado a grupos poblacionales en el caso colombiano 1998–2016. Congreso CLABES VII. *Córdoba, Argentina*. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1543/2281>
- García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2005–2009. *En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (pp. 1–52). <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v16.n3.6960>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50(50), 15–32.
- Lyon, L., y Valdés, V. (2016). Apoyo a la inserción universitaria en ingeniería comercial UC a partir de 4 años de experiencias en programas de acceso inclusivo. Congreso CLABES VI. *Quito, Ecuador*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1372>
- Merisotis, J. P., y Phipps, R. A. (2012). Remedial Education in Colleges and Universities: What's Really Going On? *The Review of Higher Education*, 24(1), 67–85. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0023>
- Micín, S., Farías, N., Carreño, B., y Urzúa, S. (2015). Beca Nivelación Académica: La Experiencia De Una Política Pública Aplicada En Una Universidad Chilena. *Calidad en la Educación*, 42, 189–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>
- Mila, F. L., Maldonado, X. E., y Yáñez, K. A. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171–184.
- Miranda-Molina, R. (en prensa). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Miranda-Molina, R. (2021). Políticas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana y sus problemas representados. Congreso CLABES X, *Medellín*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>

- Moreno, K., Muñoz, J., García, C., y Vera, A. (2016). Difusión e impactos del programa Talento e Inclusión en estudiantes provenientes de establecimientos de alto índice de vulnerabilidad en Chile. *Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1318/1807>
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Ozga, J. (2019). Problematizing policy: the development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Peña-Cortes, F., Muñoz, F., y Barrios, P. (2014). Un modelo de retención universitaria de estudiantes de alto rendimiento escolar de la región de la Araucanía: el caso de los estudiantes mapuches. *Congreso CLABES IV. Medellín, Colombia*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1000>
- Santelices, M. V., Galleguillos, Pi., y Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 581–627). Ediciones UC.
- Sereño, F., y Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria. *Congreso CLABES VII. Córdoba, Argentina*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575>
- Universidad Tecnológica de Panamá. (2019). *Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Ponencias de Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>
- Valencia, H., y Millán, D. (2014). Estrategias para el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil, a partir del diagnóstico y nivelación de las ciencias básicas. *Congreso CLABES IV. Medellín, Colombia*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1006>
- Vargas, H., y Heringer, R. (2017). Políticas educativas Políticas de Permanencia no Ensino Superior Público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 72.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>

POLÍTICAS DE “NIVELACIÓN” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y SUS PROBLEMAS REPRESENTADOS

Rafael Miranda Molina
ramiranda@uahurtado.cl

Doctorado en Educación UDP – UAH

Chile, Universidad Alberto Hurtado

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio documental sobre políticas Latinoamericanas de Educación Superior (ES) que prescriben alguna forma de “nivelación”, para describir el terreno que enmarca la interpretación a nivel institucional de la articulación entre la admisión y la formación universitaria. Por medio de la sistematización de 41 documentos oficiales, asociados a 20 políticas de 12 países, se identifican un conjunto de prescripciones que delimitan tres patrones de nivelación: preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios. A partir de estos resultados se argumenta que las nivelaciones representan tres problemas diferentes: el problema de la preparación necesaria para la admisión, el de la formación necesaria para la ES y el de la preparación insuficiente para el currículum de entrada. Los últimos dos constituyen problemas incompatibles, en la medida que involucran hacer de la nivelación un asunto curricular, o bien, externalizarlo a dispositivos suplementarios. Con estos resultados se busca contribuir a mostrar cómo las políticas de ES prescriben distintas nivelaciones, pero también, son posibles de interpretar de distintas formas a nivel institucional.

Descriptorios o Palabras Clave

Nivelación, equidad, políticas, problema representado.

1. El problema de la “nivelación”

En la Educación Superior (ES) latinoamericana el término “nivelación” describe procesos formativos que, con fines compensatorios, se desarrollan en la etapa inicial. Esto suele hacer referencia, tanto a vacíos formativos (Vargas y Heringer, 2017), como también “brechas de conocimientos” (García de Fanelli, 2011) de estudiantes de nuevo ingreso, en una narrativa que suele implicar la necesidad de iniciativas de equidad en la permanencia como consecuencia de otras de equidad en el acceso (Villalobos et al., 2017).

Bajo el slogan “acceso sin apoyo no es permanencia” (Tinto, 2008), la relación entre (in)equidad en el acceso y la permanencia, como etapas, supone que estudiantes antes completamente marginados de la ES requieren apoyos adicionales para favorecer su permanencia. Esta narrativa, fuertemente influenciada por discursos del déficit estudiantil, dificulta problematizar condiciones y prácticas institucionales que ponen en desventaja a estudiantes catalogados de “vulnerables” (Castro, 2014) y limita las posibilidades de mejora institucional (Bensimon, 2005) al posicionar a ciertos estudiantes como el problema a resolver (2014).

Como posibles soluciones, las “nivelaciones” corresponden a problemas de “brechas” y “desniveles” en los que los sujetos de exclusión son asociados a los niveles inferiores respecto de normas que describirían lo “necesario” y “requerido” para su éxito (Miranda-Molina, en prensa). Se representa así, a estudiantes de perfiles no tradicionales como académicamente vulnerables, esto es, con mayor probabilidad de repitencia y abandono, lo que fundamenta la necesidad de intervenir oportunamente sus trayectorias iniciales. Este trabajo se suma a otro también presentado en CLABES (Miranda-Molina, 2021), con los que se busca argumentar que la coincidencia entre los sujetos pertenecientes a grupos históricamente marginados de la ES - de clase trabajadora, etnicidades no blancas, en situación de discapacidad, etc.- con los sujetos de nivelación, es un mecanismo que reproduce desigualdad y amerita una aproximación crítica para (re)problematizarlo.

Adicionalmente, existe cierta diversidad conceptual que con el término “nivelación” no se logra necesariamente delimitar. En efecto, en la producción académica sobre ES, con este término se nombran ciertas políticas que derivan en programas remediales en diversas áreas. Pero conceptualmente, este es un término que deriva de los estudios de retención estadounidenses (Cabrera et al., 2014), referido frecuentemente de autores como Vincent Tinto (1975), George Kuh (2006), Eric Bettinger y Bridget Terry Long (2005), entre otros. Si bien la traducción literal del inglés *-leveling-* no es utilizada en este campo¹, para Santelices et al. (2015) en Estados Unidos este término suele estar asociado a la articulación con la educación secundaria y a acciones remediales posteriores al ingreso. Para Donoso-Díaz et al. (2018) la diversidad de experiencias estadounidenses en las que las nivelaciones se inscriben, involucra acciones previas al ingreso, cursos remediales, cursos de habilidades básicas y programas suplementarios.

Luego, esta diversidad conceptual del campo referido tiende a homogeneizarse en la traducción como “nivelación” de términos como *preparatory* y *remedial*, que denotan distintos momentos de la trayectoria; y como *developmental* y *supplementary*, que refieren a distintas posiciones respecto al currículum formal. Se trata de una doble tensión temporal (entre la propedéutica y la remediación) y posicional (entre lo curricular y lo suplementario) en la que el concepto se inscribe, y con ello, implica distintos

¹ En algunos casos de artículos escritos originalmente en español, se traduce “nivelación” como “leveling” en su abstract (e.g. Micin et al., 2015)

posibles arreglos institucionales.

Sumado a lo anterior, en la literatura sobre nivelación es frecuente la referencia a una serie de políticas, como la Ley de Educación Superior en Argentina (García de Fanelli, 2011), el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en Ecuador (Mila et al., 2020) o la Beca de Nivelación Académica en Chile (Micin et al., 2015). Esto hace relevante indagar sobre cómo se prescriben distintas posibles “nivelaciones” desde las políticas de ES Latinoamericana.

2. Metodología

Como estudio documental, este trabajo involucró una selección, revisión sistemática, análisis e interpretación de fuentes documentales (McCulloch, 2004), como una forma de aproximar a prácticas sociales. Esto surge del reconocimiento de cómo los documentos tienen el potencial de informar y estructurar las decisiones cotidianas de las personas y también de representar lecturas particulares de eventos sociales (Bowen, 2009). En el caso particular de los instrumentos de política (Mees et al., 2014), su contenido permite enmarcar la forma en que éstas son traducidas a la práctica, al prescribir elementos normativos sobre el quehacer institucional.

Como estrategia de producción de información se seleccionaron un conjunto de 41 documentos de tipo oficial, estatal, de acceso público y electrónico, de políticas de ES Latinoamericana que explícitamente utilizan el término “nivela...”.

Como estrategia de análisis de información, se realizó inicialmente un análisis de contenido (Krippendorff, 2005) de sus prescripciones, entendidas como elementos que en ellas son definidos. Estos son elementos como el momento de la trayectoria educacional a intervenir, destinatarios, acciones, metodologías y ámbitos de intervención. Posteriormente estos conjuntos de prescripciones se analizaron, buscando inferir en términos globales lo que se propone modificar o resolver, es decir, sus problemas representados (Bacchi, 2012).

En suma se construye un corpus de 41 documentos que refieren a 20 políticas públicas de 12 países desarrolladas en los últimos 20 años, las que en un interjuego de elementos prescritos y no prescritos, enmarca distintos posibles arreglos institucionales de “nivelación”. A continuación se presenta una descripción temática de estos patrones, sus problemas representados y otras problemáticas con las que se relacionan.

3. Resultados

Las políticas revisadas se ubican en diversos ámbitos, como son los sistemas de admisión, de aseguramiento de la calidad, financiamiento estudiantil y acciones afirmativas dirigidas a colectivos específicos con fines compensatorios para el acceso y la permanencia.

Los instrumentos específicos de política que en estas políticas se utilizan corresponden a convenios de desempeño, estándares de calidad, becas, exámenes de admisión y acuerdos de colaboración. Dentro de estos, los elementos prescritos corresponden a distintos ámbitos de intervención, destinatarios, etapa de la trayectoria educacional y cierta vinculación con el currículum formal. Sin embargo, no todos estos elementos son siempre definidos y en muchos casos suelen describirse de maneras relativamente

ambiguas. Esto trae como consecuencia un ámbito relativamente amplio de interpretación para las instituciones de ES, que en consideración con la discusión teórica del concepto de nivelación, permite relevar tres tipos de arreglos institucionales: preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios (ver tabla 1).

Es importante establecer que las prescripciones de las políticas enmarcan las posibilidades de interpretación, pero no siempre las delimitan completamente. Así, en algunos casos es posible que una política pueda ser interpretada como ciclo inicial o como apoyo suplementario (ver Apéndice I), dependiendo - al menos - de delimitar como destinatario a todo el estudiantado de nuevo ingreso o solamente cierto grupo focalizado.

Tabla 1. Algunos ejemplos de políticas latinoamericanas de nivelación.

Preuniversitarios	Ciclo inicial	Apoyos suplementario
<p>Bolivia: Cursos preuniversitarios, Sistema de la Universidad Boliviana</p> <p>Ecuador: Nivelación General, Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)</p> <p>Guatemala: Programa Académico Preparatorio, Universidad de San Carlos</p>	<p>- Argentina: Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires</p> <p>- Ecuador: Nivelación de Carrera, SNNA</p> <p>- Perú: Cursos de nivelación, Programa Beca 18</p>	<p>Chile: Nivelación y acompañamiento, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Chile)</p> <p>Perú: Nivelación de capacidades, Política de Aseguramiento de la calidad</p> <p>Chile: Beca de Nivelación Académica, Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior</p> <p>Colombia: Política de Educación Superior Inclusiva</p> <p>México: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la Educación Superior</p> <p>Chile: Acciones de nivelación, Programa PACE</p>

4. Nivelaciones como preuniversitarios

En los preuniversitarios la nivelación se traduce como un proceso de preparación para exámenes de admisión, o para un ingreso especial. Este arreglo involucra la prescripción de procesos formativos previos al ingreso, pero además una frecuente definición de destinatarios a quienes han obtenido puntajes insuficientes en los sistemas selectivos de admisión.

Un ejemplo es el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) de Ecuador, que en su componente denominado "nivelación general" imparte cursos gratuitos a nivel nacional para estudiantes que obtienen puntajes insuficientes en el Examen Nacional de Admisión (Araujo, 2016). En el caso de la Universidad San Carlos de Guatemala (la única universidad pública y la con mayor matrícula a nivel nacional) en el marco del Sistema de Ubicación y Nivelación articula pruebas de orientación vocacional y de conocimientos básicos, y para quienes obtengan puntajes insuficientes ofrece el Programa Académico Preparatorio, conducente al ingreso (Yumán, 2020). Un caso similar ocurre con el sistema de la Universidad Boliviana en el que se ofrecen cursos preuniversitarios que constituyen una vía de ingreso alternativa (Villegas y Mendizábal, 2013).

Luego, el problema representado en los preuniversitarios corresponde a la preparación insuficiente para los exámenes de admisión, sin una mención explícita a los posibles sesgos de estos sistemas. A pesar de que el problema de la equidad en el acceso pudiera estar conectado con los preuniversitarios, en este caso las políticas definen como su destinatario al sujeto de bajo desempeño. Además, debido a que el currículum formal implicado en estos procesos se subordina a exámenes de admisión, se hace plausible estimar -como la literatura especializada sobre pruebas estandarizadas propone (Au, 2007)- que se construyan con pedagogías centradas en el profesorado y una orientación al entrenamiento para pruebas estandarizadas.

5. Nivelaciones como ciclos iniciales

Los ciclos o cursos iniciales son procesos formativos que integran el currículum formal en una etapa inicial. Pueden vincular a todo el ciclo inicial, o solamente algunos cursos de habilidades básicas, en la medida que en ellos se define como destinatario a todo el estudiantado de nuevo ingreso.

Un ejemplo común se ubica en el caso de Argentina, cuya la ley de ES prescribe que el ingreso irrestricto a las universidades públicas sea complementado con procesos de nivelación no selectivos ni discriminatorios. El Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires es un caso emblemático de ciclo inicial, aunque no es la única forma en que las universidades públicas argentinas interpretan la prescripción de procesos de nivelación (García de Fanelli, 2011). En el caso ecuatoriano, el SNNA incorpora un componente denominado "Nivelación de Carrera", que consiste en un ciclo inicial cuyo currículum es prescrito a nivel nacional. Así, todo el estudiantado ingresa en principio a esta nivelación, aunque también cuenta con la posibilidad eximirse al aprobar el examen Exonera (Araujo, 2016).

El problema representado en las nivelaciones como ciclos iniciales no hace distinciones de destinatarios, sino más bien de la etapa, y por lo tanto involucra la formación de todo el estudiantado de nuevo ingreso. Al construirse el problema como un asunto curricular, conecta con el concepto de competencias habilitantes (Latorre et al., 2010), esto es, las competencias esperadas a desarrollar en la primera etapa de la carrera. Esto definiría como agente de nivelación al profesorado y los equipos académicos que desarrollan formalmente el currículum, y como espacio de nivelación el aula regular.

6. Nivelaciones como apoyos suplementarios

Los apoyos suplementarios son procesos externos al currículum formal, dirigidos preferentemente a ciertos estudiantes como parte de acciones afirmativas o de modelos basados en evaluaciones iniciales que derivan en intervenciones focalizadas. Los apoyos suplementarios son el tipo de arreglo institucional más frecuente en el grupo revisado (16 de 20 casos), lo que no siempre está delimitado desde las prescripciones de las políticas, sino más bien desde definiciones que focalizan en grupos específicos.

Algunos casos se asocian a políticas de mejoramiento de la calidad, como en el programa chileno MECESUP, que cuenta con varias líneas de nivelación de competencias deficitarias para estudiantes de nuevo ingreso (MINEDUC, 2010). Este tipo de mecanismos es también movilizado por medio de estándares de aseguramiento de la calidad en Chile (Ley 20.129, 2006) y Perú (Ministerio de Educación del Perú, 2015), que prescriben la focalización en estudiantes de bajo desempeño en diagnósticos iniciales.

La focalización en ciertos estudiantes es también un elemento que deriva de programas de becas, como en la Beca de Nivelación Académica (BNA) en Chile (MINEDUC, 2012) y la Beca 18 en Perú (Cotler, 2016); y de acciones afirmativas, como en el caso de la política de Educación Superior Inclusiva de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y el programa PACE en Chile (MINEDUC, 2018), entre otros. Sin embargo, el caso de la Beca 18, como beca de arancel, financiaría solamente nivelaciones que sean parte del currículum formal, de manera que esto implicaría que la Beca 18 no financiaría apoyos suplementarios sino solamente ciclos iniciales.

Las nivelaciones como apoyos suplementarios suponen un problema cualitativamente diferente a los anteriores, al distinguir al sujeto de nivelación de sus pares, y construir un espacio de intervención suplementario. El problema representado refiere al ingreso de estudiantes con preparación insuficiente para un currículum que se naturaliza como lo requerido, en estrategias aisladas del aula regular que no involucran necesariamente al profesorado. Se trataría, entonces, de una construcción que fija el currículum como requerimiento, y representa al estudiantado -de menor desempeño inicial o de perfil no tradicional- como el principal factor a intervenir.

7. Discusión de resultados

Con este trabajo se buscó desempacar distintos conceptos y estrategias que se homogeneizan con el término “nivelación”, a los que subyacen problemas específicos que conectan de distintas formas la equidad en el acceso y la permanencia. Las posibilidades que derivan de las tensiones temporal y curricular, son un ámbito necesario de contrastar con los fines de justicia social de estas políticas, en la medida que no sólo pueden conectar con procesos de exclusión social, sino también replicarlos más allá del acceso. Esto parece más claro en preuniversitarios y apoyos suplementarios, al responsabilizar al sujeto de nivelación de la inequidad en el acceso y la permanencia.

La nivelación como preuniversitario construye el problema como una consecuencia de una preparación insuficiente, lo que podría conectar con discusiones sobre los sesgos de los sistemas de admisión y la inequidad en el acceso (Leyton, 2014). No obstante las políticas revisadas responsabilizan al estudiantado de su posibilidades de acceso e invisibilizan el rol de los mecanismos de admisión en la reproducción de la desigualdad. La equidad en el acceso estaría aquí como un silencio y una posibilidad de interpretación a nivel institucional, dependiendo del compromiso político de los actores institucionales implicados.

La nivelación como ciclo inicial conecta con la armonización con el currículum secundario, y hace del aula regular el espacio de intervención. Esto permite enmarcar las nivelaciones en un ámbito de mejora -educativa- de condiciones y prácticas a nivel institucional. Inscribir estos desafíos formativos en un desarrollo curricular integrador incluye al profesorado como actor relevante y haría innecesario el uso del término “nivelación”, como proponen Latorre et al. (2010) con el concepto de competencias habilitantes. Como lógica opuesta, la nivelación como apoyo suplementario fija el currículum inicial como el extremo superior de una “brecha” a cerrar, lo que hace del desempeño estudiantil, en tanto, extremo inferior, el elemento principal por intervenir (Miranda-Molina, en prensa). Esto externaliza los desafíos formativos de los sujetos de equidad en intervenciones aisladas del desarrollo curricular y la mejora de la docencia (Warren, 2002). También les impone una mayor carga curricular, lo que puede reforzar condiciones de desventaja, especialmente a estudiantes de perfiles no tradicionales.

Este tipo de distinciones conceptuales, y la consideración de la conexión de los problemas de nivelación con otros del campo de la transición a la ES, permiten ilustrar distintas formas en las que se (des) conectan la admisión y la formación, ya sea internalizando o externalizando desafíos formativos iniciales del currículum formal y el aula regular. Por tal razón parece necesario indagar sobre las nivelaciones como una posibilidad de discutir distintas problemáticas de equidad en el acceso y la permanencia, y sus potencialidades de inclusión / exclusión.

Apéndice I: Políticas según tipo e instrumento.

Instrumento	Preuniversitario	Ciclo inicial	Apoyos suplementario
Regulación	Nivelación general (Ecuador)	Nivelación de carrera (Ecuador)	Nivelación grupo de alto rendimiento (Ecuador)
	Curso preuniversitario (Bolivia)	Procesos de nivelación y orientación vocacional (Argentina)	
	Programa académico preparatorio (Guatemala)		
	Servicio de nivelación académica (Perú)		
Examen		Prueba de orientación y medición académica (República Dominicana)	
Estándar de calidad		Sistema de aseguramiento de la calidad (Perú)	
		Nivelación de estudiantes de nuevo ingreso (Nigarcua)	
		Nivelación y acompañamiento pedagógicas (Chile)	
		Acciones de nivelación (Brasil)	
Convenio de desempeño		Beca de Nivelación Académica (Chile)	
		Nivelación y acompañamiento a las etapas del ciclo de vida estudiantil FDI-AE (Chile)	
		Acompañamiento de la Educación Superior PACE (Chile)	
Acuerdo de colaboración		Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (México)	
		Apoyo a la población estudiantil migrante que retorna de EEUU (México)	
		Educación superior inclusiva (Colombia)	
Beca	Beca 18 (Perú)	Beca presidencial (El Salvador)	

Agradecimientos

A la Comunidad RedGUIA por organizar CLABES y a quienes revisaron y comentaron la primera versión de este trabajo. Este trabajo fue financiado inicialmente por el programa de Becas de Doctorado de la Universidad Alberto Hurtado y luego por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032.

Bibliografía

- Araujo, L. (2016). El sistema nacional de nivelación y admisión en Ecuador. En R. (coord) Ramírez (Ed.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 127–164). SENESCYT & IESALC-UNESCO.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189x07306523>
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>

- Bensimon, E. M. (2005). Closing the achievement gap in higher education: An organizational learning perspective. *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 99–111. <https://doi.org/10.1002/he.190>
- Bettinger, E. P., y Long, B. T. (2005). Addressing the Needs of Under-Prepared. En *Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research* (NBER working paper series No 11325).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cabrera, A., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.
- Castro, E. L. (2014). “underprepared” and “at-risk”: Disrupting deficit discourses in undergraduate STEM Recruitment and retention programming. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 407–419. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0041>
- Ley 20.129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (2006). <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=255323>
- Cotler, J. (2016). Educación Superior e Inclusión Social Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. En *Serie estudios breves* (Vol. 1, Número 7). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Donoso-Díaz, S., Iturrieta, T. N., y Traverso, G. D. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>
- García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2005–2009. En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*(pp. 1–52). <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v16.n3.6960> Krippendorff, K. (2005). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., y Buckley, J. A. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature Spearheading a Dialog on Student Success. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., y García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.146>
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, January 2014, 11–27.
- McCulloch, G. (2004). Documentary research: In education, history and the social sciences. *En Documentary Research: In Education, History and the Social Sciences*. <https://doi.org/10.4324/9780203464588>

- Mees, H. L. P., Dijk, J., van Soest, D., Driessen, P. P. J., van Rijswijk, M. H. F. M. W., y Runhaar, H. (2014). A method for the deliberate and deliberative selection of policy instrument mixes for climate change adaptation. *Ecology and Society*, 19(2). <https://doi.org/10.5751/ES-06639-190258>
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B., y Urzúa, S. (2015). Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la educación*, 0(42), 189–208. %3CGo
- Mila, F. L., Maldonado, X. E., y Yáñez, K. A. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171–184.
- MINEDUC. (2010). *Nueva Arquitectura para el Aprendizaje: Proyectos MECESUP 1999–2010*. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2010/publicaciones/NuevaArquitecturaAprendizaje2010.pdf>
- MINEDUC. (2012). *Beca Nivelación Académica: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012*. [http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/doc/%0D%0A201201121055100.Terminos_de_Referencia_ConvocatoriaBNA.pdf %0D%0A](http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/doc/%0D%0A201201121055100.Terminos_de_Referencia_ConvocatoriaBNA.pdf%0D%0A)
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior. Programa PACE*. Safari
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria: Decreto Supremo No. 016-2015-MINEDU*, 36. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf%0Ahttp://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5399>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Miranda-Molina, R. (s. f.). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Miranda-Molina, R. (2021). Brechas y desniveles: el problema representado en las experiencias de “nivelación” presentadas en el congreso CLABES entre 2011 y 2019. *Congreso CLABES X, Medellín*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>
- Santelices, M. V., Galleguillos, Pi., y Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 581–627). Ediciones UC.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2008). Access without Support is Not Opportunity. *Inside higher ed*, 8(18), 8–18.
- Vargas, H., y Heringer, R. (2017). Políticas educativas Políticas de Permanência no Ensino Superior Público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 72.

- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Villegas, M., y Mendizábal, C. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Bolivia. En O. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 33– 91). Ediciones UCINF.
- Warren, D. (2002). Curriculum Design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 85–99. <http://ahh.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1474022202001001007>
- Yumán, I. (2020). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.27>

CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO FRENTE A LA EVALUACIÓN DE PERMANENCIA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Alejandro Arias Martínez
alejandro.arias@uc.cl

Carolina López Hernández

Carolina Calderón Ayala

Dirección de Inclusión
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

El estudio pretende caracterizar a estudiantes de educación superior de una institución chilena que alcanzan evaluación de su permanencia por parte la comisión creada por la misma. Se discuten elementos teóricos y empíricos respecto a la posición de Chile en el concierto nacional e internacional. Con el desarrollo logrado ha potenciado políticas públicas de nivel central con las que se han creado mayores instancias para fortalecer el acompañamiento a estudiantes de sectores desfavorecidos. Con una muestra de 318 estudiantes y 32 unidades académicas de distintas disciplinas, se describe

la participación según sexo, vía de admisión, dependencia administrativa del colegio de procedencia. Los resultados en base a análisis descriptivos e inferencial indican que los estudiantes de sectores más desfavorecidos siguen alcanzando los límites de la continuidad en la institución. En tanto las unidades académicas tienden a agruparse en torno a tres clusters “matemático”, “especialidad” e “inespecífico” resultando de interés el desarrollo de habilidades que permitan un desarrollo educativo adecuado antes de ingresar a educación terciaria. Se discuten los resultados a la luz de los elementos teóricos.

Descriptorios o Palabras Clave

Acompañamiento, Permanencia, Educación Superior, Equidad.

1. Introducción

La diversificación de la educación superior ha sido un desafío relevante de poder abordar. Su complejidad ha generado cambios políticos, institucionales y profesionales para describir, comprender y fomentar su desarrollo y generar mayor espacio a perfiles de estudiantes de sectores desfavorecidos.

En el marco de este desarrollo, Chile como otros países, han fortalecido el ingreso de estudiantes en la Educación Superior. Su evolución en relación con la matrícula ha generado un aumento de 13,1% entre el 2012 y 2021 (SIES, 2021). En comparación con los países de la OCDE¹, Chile posee uno de los niveles más altos de graduación (OCDE, 2020). También en el informe de retención de primer año en el pregrado, son las Universidades las que concentran los mayores niveles de retención de la educación terciaria en Chile (SIES, 2019). En consecuencia, los avances son claros y bastantes profundos, lo que ha hecho que se diversifique la caracterización del tipo de estudiante tradicional que existía hace dos décadas en las universidades.

Este crecimiento no necesariamente ha sido equitativo en relación con la inclusión de grupos que han estado marginados del sistema. Ya en el 2013 en el resumen de la evolución de ingreso de estudiantes de establecimientos públicos o municipales a instituciones de educación superior selectivas (Horn, Santelices y Catalán, 2018) se observa una baja movilidad, registrando ingresos similares al año 2004. En adelante, se diversificaron muchas alternativas de accesos tanto gubernamentales como otras propias de cada una de las instituciones, lo cual es un proceso de aprendizaje integrarlos, nivelar (si corresponde) y complementar alternativas de ajustes necesarios para alcanzar los aprendizajes.

En medio de los aprendizajes y considerando la amplia evidencia relativa al acompañamiento y focalización de atención a estudiantes y sus efectos positivos en la retención (Espinoza et al., 2009; Tinto, 2012; Contreras, 2021) es preciso analizar la composición que puede fortalecer el desarrollo de carrera. Estos nuevos escenarios motivan un acercamiento más específico, de manera de poder dilucidar el camino correcto para potenciar la efectividad de los procesos internos de cada institución.

Las alertas académicas fueron creadas como un proceso de acompañamiento para estudiantes en riesgo académico² que reúne a las unidades académicas con las unidades de servicios para estudiantes con un enfoque más cercano que su proceso anterior denominado causales de eliminación. En tanto, el proceso de revisión de permanencia académica considera una comisión designada institucionalmente, que recoge antecedentes de los estudiantes que por reglamento cumplen los siguientes criterios: a) al término de su tercer periodo académico, obtenga un promedio ponderado acumulado menor a cuatro (4.0) y en el periodo académico inmediatamente anterior apruebe menos de un 80% de los créditos

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

² Se define riesgo desde el reglamento de pregrado indicando rendimiento con promedio ponderado acumulado menor a nota cuatro en escala de 1 a 7, aprobación menor cincuenta por ciento de las asignaturas inscritas y reprobar 2 o más veces asignaturas definidas por la unidad académica.

inscritos; b) acumule 3 alertas académicas; c) al término de los dos primeros periodos académicos efectivamente cursados acumule dos alertas y que no haya cumplido los compromisos registrados. Los antecedentes de estudiantes que cumplen con alguno de estos criterios provienen de distintas fuentes (unidades académicas, un profesor defensor que representa al estudiante frente a la comisión, unidades de servicio al estudiante que le prestaron servicio, opinión de expertos en salud mental y el propio estudiante) para evaluar su condición de continuidad en considerando las situaciones especiales que éstos presenten.

En el marco de este nuevo escenario de acompañamiento durante el proceso de alertas académicas y la articulación con el proceso de revisión de permanencia de estudiantes en riesgo académico, se desarrollará el análisis de los datos que a continuación se describen.

1.1. Metodología

El estudio es de carácter cuantitativo descriptivo, el que pretenden comparar y clasificar a estudiantes que accedieron tanto al proceso de revisión de permanencia académica del primer semestre de 2021 y del segundo semestre de 2021. Así mismo, que cumplieran requisitos para participar en alguno de los cinco procesos de alerta académica desde el segundo semestre de 2019 al segundo semestre de 2021. Para la revisión de permanencia se consideran los dos últimos procesos, ya que el primero no fue antecedido por alerta académica. Esto implica que el estudiante no tuvo opción de acceder a acompañamiento institucional producto de la nueva política. En tanto, para la alerta académica, se consideran todos los procesos, ya que es quien incorpora el acompañamiento institucional desde la unidad académica y su seguimiento en el desarrollo de compromisos para mejorar el rendimiento académico.

Para caracterizar el proceso, se han considerado un universo de 318 estudiantes que han desarrollado procesos de alerta académica y que además han llegado a instancias de revisión de permanencia, de los cuales 40,6% son mujeres y 59,4% son hombres, pertenecientes a 32 unidades académicas. En relación con las vías de ingreso³, estas fueron consideradas de manera agrupada, resultando tres grandes grupos: Prueba de Selección Universitaria 70,8%, Equidad 24,2% y Otras vías 5%. El rango de año de admisión se encuentra entre 2007 y 2021, siendo el ingreso del año 2018 el más numeroso (37,4%).

Con los datos brevemente expuestos se procede a generar primeramente un análisis descriptivo comparativo, para luego proceder con la clasificación a través de un análisis de cluster no jerárquicos (k-medias) que permita agrupar a las unidades académicas de manera de poder focalizar esfuerzos institucionales relativos a la permanencia de estudiantes por medio de software RStudio 4.0.3.

2. Resultados

Primeramente, los descriptivos respecto a los estudiantes que han pasado por alertas académicas y procesos de permanencia según dependencia de establecimiento se muestran en la Fig. 1.

³ Las vías de ingreso son: Prueba de Selección Universitaria o (ahora) Prueba de Transición para la Admisión Universitaria es la que permite evaluar a los estudiantes de acuerdo con habilidades y conocimientos, fruto de la educación secundaria. Entrega un puntaje que permite al estudiante postular a las Universidades pertenecientes al Sistema Acceso centralizado en Chile; Las vías de Equidad: a) beca de excelencia académica otorgada por el Ministerio de Educación Chileno para el 10% de los mejores egresados de Enseñanza Media de su establecimiento, del mismo año de inscripción a la beca. Deben provenir de establecimientos municipales, particulares con subvención estatal e ingresar a la Educación Superior al año siguiente de terminar su Enseñanza Media, b) ingreso vía Programa de Acceso a la Educación Superior similar a beca de excelencia académica pero con establecimientos específicos vinculados, c) enseñanza media en el extranjero, d) Necesidades Educativas Especiales, e) Talento Inclusión, similar a beca de excelencia académica, pero ofrece alternativas para estudiantes que hayan participado en programas de vinculación con la Universidad como "talentos académicos" o "taller de razonamiento matemático", así como pertenecer a un nivel socioeconómico menor igual o menor al 8vo decil; y Otras vías, que incluyen 22 tipos de accesos diferentes propios de la institución universitaria.

La mayor participación de estudiantes provenientes de establecimientos municipales (Municipal) en el proceso de permanencia parece relevante, primero porque han participado menos del proceso de alerta, lo cual implica que han tenido rendimientos muy bajos que los envían inmediatamente a una revisión de permanencia. También hay que considerar que el grupo de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados (Particular P.) corresponden a cerca del 61% de la matrícula de pregrado al momento de tomar la muestra. Por otra parte, falta más información para interpretar a los estudiantes de particulares subvencionados (Particular S.), ya que su diversidad en relación con vulnerabilidad escolar y financiamiento es muy diversa para poder generar alguna conjetura con los datos obtenidos.

Con relación a la variable sexo, parece no existir mayores distinciones en la participación de ambos sexos en los procesos de permanencia y alerta como se muestra en la Fig.2, a pesar de una pequeña diferencia que se logra observar en ambos procesos en las que hombres mantienen mayoría. Esto resta complejidad al análisis, ya que se podría pensar que existiera mayor presencia de varones por su amplio reporte vinculado a la deserción universitaria (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

En la Fig. 3 las vías de Equidad mantienen la delantera en apariciones en los procesos de alerta y permanencia, su vulnerabilidad de entrada por condiciones desfavorables antes de ingresar a la educación superior se plasma en este gráfico. La vía de entrada regular por pruebas de selección para ingresar a la Universidad a pesar del gran número que representa del total de la matrícula mantiene menor perfil de riesgo.

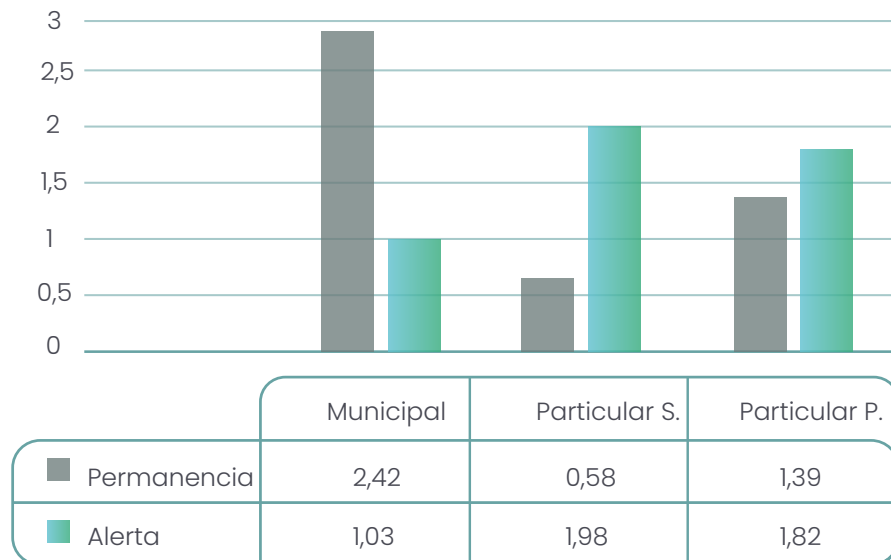


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que participan del proceso de alerta y permanencia respecto de su propio grupo de dependencia del establecimiento de procedencia.

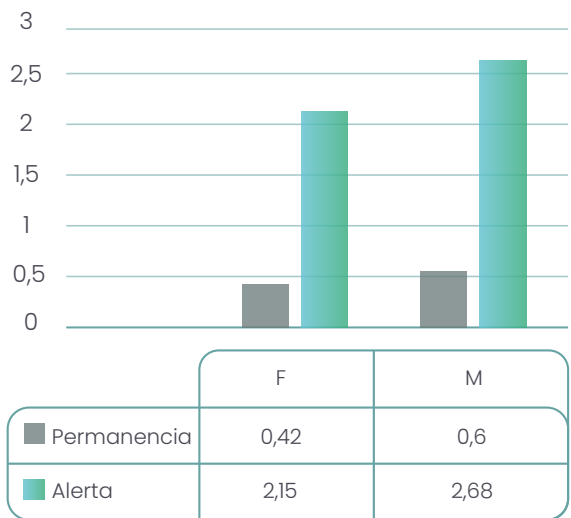


Figura 2. Porcentaje de estudiantes que participan del proceso de alerta y permanencia respecto de su propio grupo de sexo.

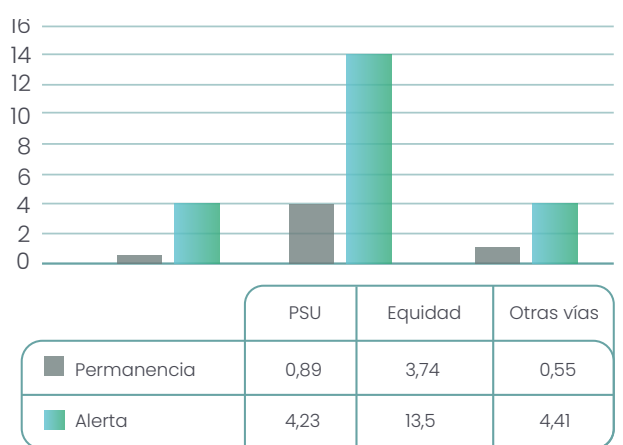


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que participan del proceso de alerta y permanencia respecto de su propio grupo de ingreso a la Universidad.

En tanto revisados estos datos, se realiza un análisis de cluster para visualizar un elemento extra, relacionado a cómo se agrupan las unidades académicas (escuelas) en la muestra de estudiantes que han pasado por alerta y por permanencia.

Utilizando la metodología de análisis de cluster con la librería *FactorExtra* y *cluster*, primeramente, se procede a la obtención del número de *cluster*. La librería *FactorExtra*, nos permite en base a *fviz_nbclust* con la opción "*silhouette*" obtener un número óptimo de agrupaciones. Posteriormente se obtienen los cluster bajo la opción de *kmedias* o distancia euclidiana.



Figura 4. Número óptimo de clusters con método "silhouette".

El número óptimo que optimiza el análisis es de 3, con ello se procede a implementar los cluster.

Cluster plot

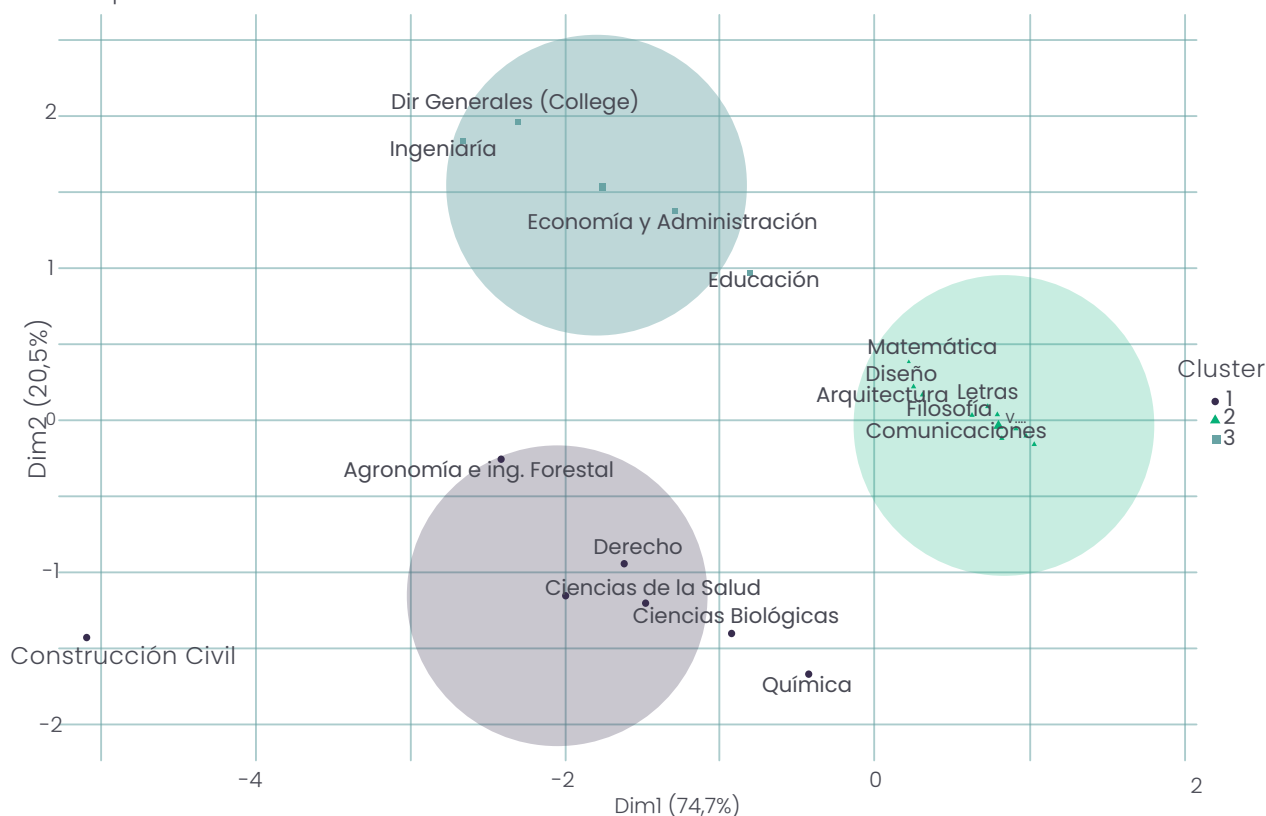


Figura 5. Cluster de unidades académicas que representan a estudiantes que ingresaron a alerta académica y permanencia.

Una dimensión explica el 74,7% de los datos y las agrupaciones de 3 cluster simplifican el análisis. El grupo azul "matemático" agrupa a estudiantes con amplias dificultades en materias concernientes al área del mismo nombre: Ingeniería, College (programas de ciencias naturales y matemáticas, además de Ciencias sociales), Economía y Administración y Educación. Esta última se agrupa con ellos a propósito del programa de pedagogía en educación media mención matemáticas, lo mismo con College que integra asignaturas de precálculo y cálculo además de microeconomía en los programas mencionados. En tanto, el grupo rojo "especialidad" radica su agrupación en asignaturas de reprobación asociadas a departamentos específicos de las especialidades que ofrecen las unidades como lo es anatomía, tecnología de los materiales, derecho romano, entre otros muy propios de la especialización de los programas. En tanto el grupo verde "inespecífico" aparece agrupado por su bajo número de estudiantes y mucha diversidad de rendimiento en heterogéneas áreas del conocimiento inclusive en aquellos relacionados al curriculum más básico como asignaturas introductorias y/o nivelatorias como lo es, por ejemplo, habilidades comunicativas. Son en general quienes menos están presentes en ambos procesos estudiados.

3. Conclusiones

Incorporar políticas que pretendan potenciar la relación con el estudiante es algo importante, una visión que debe existir en todo momento y que potencia el bienestar estudiantil. También, entregar mayor espacio para el desarrollo académico equitativo cuando las circunstancias anteriores al ingreso a la universidad son dispares, por lo que la mayor presencia de estudiantes de contextos desfavorecidos, como lo son los que provienen de establecimientos municipales, y que no ingresan por vías competitivas (vías prueba de selección) es algo que, al parecer, requiere mucho tiempo para fortalecer el impacto (Horn, Santelices y Catalán, 2018). Adicionalmente, en base al análisis de cluster, se describe una situación de riesgo académico vinculado a matemáticas, posiblemente por falta de nivelación de conocimiento y destrezas (sin analizar el impacto docente). Esto es importante de poder abordar, considerando que el desarrollo de las capacidades de abstracción y lógica parecen estar asociadas al adecuado afrontamiento académico de esta área (Serna y Polo, 2014), inmediateamente con sólo estos dos elementos combinados, la dificultad del desarrollo de una carrera científica podría verse interrumpida por el fracaso evaluativo.

Otra perspectiva similar, es la vinculada a los problemas académicos en asignaturas de especialidad como pueden ser asignaturas de anatomía, tecnología de los materiales, derecho romano, entre otras. Esto parece trascender, hipotéticamente, el nivel de los aprendizajes y alcanzar el vocacional. En general estudiantes académicamente exitosos en secundaria eligen con confianza su carrera universitaria porque se sienten capacitados de poder lograrlo, por tanto, su autoeficacia regula la motivación haciéndola más intrínseca. Ahora, cuando aquello no ocurre y el rendimiento disminuye aparecen las dudas vocacionales. Esto es importante de abordar como parte de las proyecciones de este estudio, ya que es parte vital del desarrollo de carrera y el ejercicio de la profesión.

3.1. Proyecciones y limitaciones

Al considerar grupos tan específicos como los asociados a las matemáticas y las especialidades de carrera, implica abordar alternativas efectivas para fortalecer el desarrollo disciplinario con estudiantes de características similares a las descritas. Es habitual que existan apoyos en materias más genéricas como matemáticas, economía, escritura académica, por ejemplo, pero se podrían implementar líneas específicas de las disciplinas, con docencias más capacitadas en especialización didáctica (Lorenzo, 2017) y que permitan gestionar espacios de aprendizaje en aula, con mayores oportunidades para la construcción del conocimiento, similar a lo señalado por Aravena y Caamaño en estudiantes secundarios utilizando matemática contextualizada (Aravena y Caamaño, 2007). Para lo anterior, es importante abordar innovaciones más allá de las ayudantías de cátedra o tutorías, sino un plan orientado a construir capacidades más que la acumulación de conocimiento que permitan afrontar los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la trayectoria de estudiantes en riesgo académico que poseen problemas con asignaturas de especialidad puede generar un espacio de estudio vinculado a las decisiones vocacionales que no es posible analizar en este trabajo. También, poder considerar las trayectorias de estudiantes que suspenden estudios, se cambian de carrera o de universidad o simplemente abandonan. Esta es la línea más delicada del acompañamiento a estudiantes, ya que suelen tener menor nivel de contacto con la institución. Por ello, profundizar un acompañamiento temprano altamente documentado puede abrir espacio para dilucidar mejor las necesidades de estos grupos e implementar alternativas acordes a su situación.

Por último, la mayor limitación está dada por un contexto de pandemia sin igual, que generó un sistema de estudios a distancia de suma urgencia no permitiendo realizar mayores proyecciones debido a elementos tan importantes como la no presencialidad. Esto, genera una oportunidad para poder sistematizar la evolución de los estudiantes en riesgo toda vez que se supera la emergencia sanitaria global.

Bibliografía

- Aravena, M., y Caamaño, C. (2007). modelización matemática con estudiantes de secundaria de la comuna de Talca, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 7–25. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200001>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012). Serie Evidencias. *Serie Evidencias*, 9. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18272/E12-0027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, C. (2021). Determinación de variables predictivas de deserción inicial para generar un sistema de alerta temprana. Análisis sobre una muestra de estudiantes beneficiarios de la beca de nivelación académica en una universidad pública en Chile. *Calidad en la Educación*, 54, pp. 12-45.
- Espinoza, O., González, L. y Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*. 37, 2, pp. 97-112.
- Horn, C., Santelices, M. y Catalán, X. (2018). *Equidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lorenzo, M. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249–263. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Serna, E., y Polo, A. (2014). Lógica y abstracción en la formación de ingenieros: una relación necesaria. *Ingeniería, Investigación y Tecnología*, 15(2), 299–310. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1405-7743\(14\)72218-8](https://doi.org/10.1016/S1405-7743(14)72218-8)
- Studio Team. (2015). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Boston, MA. Recuperado de <http://www.rstudio.com/>
- Sistema de Información en Educación Superior (2021). Informe de matrícula en el pregrado. Recuperado de https://diario.uach.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado-2021_SIES.pdf
- Sistema de Información en Educación Superior (2019). Informe retención de 1er año de pregrado. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Matricula-2019_SIES.pdf

Tinto, V. (2012). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. Revista de educación superior, 71. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA. DETERMINACIÓN DE VARIABLES PREDICTIVAS DE DESERCIÓN PARA GENERAR UN SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA

Cristian Contreras
cristianc.contreras@gmail.com

Chile, Universidad de Valparaíso

Resumen

El estudio pretende caracterizar a estudiantes de educación superior de una institución chilena que alSe analizaron los resultados cuantitativos del programa Beca de Nivelación Académica, año 2016, para una muestra de 250 estudiantes beneficiarios de ingreso a primer año en una universidad pública en Chile. Se revisaron los datos estadísticos, utilizando las técnicas de *clustering* y árbol de decisiones, en búsqueda de información en las bases de datos institucionales que resultara relevante para la generación de un sistema de alerta temprana, que permitiera seleccionar a los estudiantes que presentaran un mayor riesgo de deserción inicial para un acompañamiento focalizado oportuno. Se concluyó que existe al menos una variable de caracterización al ingreso a primer año que permite discriminar el riesgo de deserción dentro de la muestra seleccionada correspondiente al puntaje obtenido en la prueba

específica de matemáticas en la prueba de selección universitaria. Esta investigación tiene relevancia pues aporta evidencia predictiva que permite orientar los esfuerzos que hoy las diferentes universidades chilenas desarrollan para mejorar sus índices de permanencia, especialmente en relación con la reciente diversificación de la población que ingresa a la educación superior, a propósito de las políticas de acceso universal y gratuidad, y de equidad e inclusión.

Descriptores o Palabras Clave

Deserción estudiantil, Indicadores educativos, Política educacional, Sistema de alerta temprana.

1. Introducción

El sistema de educación superior chileno mantiene amplios niveles de inequidad debido a numerosos factores, tanto del propio sistema como externos. Sin perjuicio de lo anterior, las brechas de la tasa neta de asistencia a la educación superior, entre quintiles de ingreso socioeconómico, se han visto reducidas durante los últimos años (Zapata y Tejeda, 2016). En efecto, mientras en 2003 el quinto quintil de ingreso socioeconómico presentaba una tasa neta de asistencia a la educación superior de cinco veces el primer quintil, al año 2013 la brecha se redujo y la tasa neta de asistencia del quinto quintil alcanzó a dos veces más que la del primero. Para 2016 la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) señalaba que la cobertura de la educación superior era de 27,4% para el quintil I, mientras que en el quintil V fue de 57,5%. Los datos presentados dan cuenta de un incremento gradual y sostenido en el tiempo de acceso de grupos que anteriormente no ingresaban a este nivel educativo (Espinoza, González y Latorre, 2009; Soto, Díaz y Chiang, 2017). El acceso masificado de estudiantes de origen vulnerable a las universidades chilenas demanda que estas instituciones desarrollen mecanismos de diversa índole, que garanticen equidad en los resultados de aprendizaje, retención y titulación oportuna (Soto et al., 2017). El crecimiento de la cobertura de acceso a la educación superior ha evidenciado que las cifras de abandono o deserción universitaria han aumentado considerablemente, acentuando las brechas de éxito y fracaso académico entre estudiantes con mayores y menores condiciones socioculturales (Basso, 2016; Castillo, Morales y Miranda, 2019). A principios del presente siglo, aún se sostenía que la permanencia de los estudiantes dependía exclusivamente de ellos mismos, en consideración de sus intereses, expectativas y capacidades, y de su círculo familiar inmediato, liberando a las IES de la responsabilidad que podrían tener en el proceso formativo (Donoso, Donoso y Arias, 2011). Desde entonces, conceptualmente, la retención se ha enfrentado desde mediante enfoques parciales hasta modelos más complejos, que han permitido mayor visibilización pública de la temática y de su magnitud, y la identificación de sus causas, estrategias y planes de intervención (Altbach, 2016; Donoso et al., 2011). Sin embargo y debido a la progresiva integración de estudiantes de grupos sociales minoritarios, con características desconocidas por las IES, este ciclo ha requerido respuestas más eficientes que las estrategias tradicionales (Gairín-Sallán, 2015).

Las políticas públicas pro retención han pasado desde propuestas generales a iniciativas crecientemente más específicas, buscando dar un mejor y más oportuno apoyo a los estudiantes que se han incorporado a la educación terciaria y que requieren de soluciones diferentes a las convencionales, procesos que en algunos casos están en desarrollo y aún no se consolidan. Actualmente, las instituciones han comenzado a atender de manera focalizada los problemas académicos y de integración que afectan a los estudiantes más vulnerables, mediante programas de apoyo académico y de inducción a la vida universitaria, reconociendo que la deserción involucra otros factores además de los económicos (Soto et al., 2017). La beca de Nivelación Académica (BNA) se enmarca en las iniciativas que el Ministerio de Educación (MINEDUC) promueve para alcanzar una mayor equidad en la educación superior con enfoque

en la permanencia; se enfoca específicamente en lograr que los estudiantes beneficiarios alcancen un adecuado desempeño y éxito académico en su transición a la educación superior, mediante la implementación de programas institucionales para nivelar sus competencias. Por otra parte, también busca mejorar los indicadores institucionales de retención, particularmente en aquellas carreras con antecedentes de baja tasa de retención (Soto, Díaz y Chiang, 2017). Este programa marca un punto de inflexión en el curso de las políticas públicas, revelando un cambio en la concepción del éxito y fracaso académico en la universidad desde el fracaso como responsabilidad individual al fracaso como una responsabilidad colectiva de los estudiantes, las carreras y las Instituciones de Educación Superior (IES) (Donoso et al., 2011; Soto et al., 2017). Entre 2011 y 2018 cuarenta y cinco instituciones de educación superior se adjudicaron los recursos para la implementación de un total de 109 programas distintos, alcanzando un total estimado de 3.295 estudiantes beneficiarios. Al tanto de este desafío —y avanzado en el desarrollo de la política de equidad e inclusión—, es que este trabajo se propuso aportar en la generación de evidencia respecto de variables predictivas del riesgo de deserción inicial en una muestra de estudiantes con alto riesgo de abandono.

La muestra corresponde a estudiantes beneficiarios de la BNA en la Universidad de Valparaíso (UV), la que se adjudicó en 2016 atendiendo a las necesidades psicosociales de los nuevos estudiantes que la universidad convoca y en pos de la retención y el logro educativo de la diversidad de perfiles que hoy ingresan a la institución. Se propuso el desarrollo de un modelo estadístico que permitiera identificar factores relacionados al riesgo de abandono de los estudiantes en función de un conjunto de variables de ingreso, aplicando análisis de datos basado en clustering y árboles de decisión. Como principal herramienta para este estudio se utilizó IBM SPSS 24.

2. Resultados

2.1. Caracterización de la muestra

En 2016, la UV presentó la BNA como un programa de intervención con una red de apoyo institucional, que buscó complementar la instalación de un modelo más amplio de acompañamiento para estudiantes en tránsito a la educación superior, que entregó un soporte a las dimensiones académicas y psicosociales de la vida universitaria, con el objetivo de asegurar su inserción y éxito académico. Dentro de las acciones comprometidas se consideró mentorías de pares, tutorías académicas, talleres de competencias y de aprendizaje, y acompañamiento individual de los estudiantes. Estas estrategias se centraron en las líneas de trabajo de autogestión del aprendizaje, orientación vocacional, estrategias de aprendizaje, habilidades del pensamiento, manejo del tiempo, fortalecimiento de la autoestima, definición de metas, habilidades sociales, toma de decisiones, motivación y manejo del estrés. Del universo total de estudiantes, la BNA seleccionó una muestra de 250 de ingreso a primer año en el campus Casa Central, focalizados desde el MINEDUC. Las carreras fueron seleccionadas sobre la base de criterios cuantitativos y cualitativos, vinculados a indicadores de progresión y logro, índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y perfil de sus estudiantes. Seleccionadas las carreras por la Universidad, el Ministerio seleccionó a los estudiantes focalizados.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes por carrera.

Carrera	Tasa de retención por carrera 2016	Tasa de retención por carrera 2017	Tasa de retención institucional 2016	Tasa de retención institucional 2017
Educación Parvularia	Facultad de Medicina	15	0	15
Ingeniería Civil Biomédica	Facultad de Ingeniería	10	9	19
Ingeniería Civil Industrial	Facultad de Ingeniería	25	36	61
Ingeniería Civil Informática	Facultad de Ingeniería	28	3	31
Ingeniería Ambiental	Facultad de Ingeniería	11	9	20
Matemática	Facultad de Ciencias	0	0	0
Diseño	Facultad de Arquitectura	22	4	26
Gestión en Turismo y Cultura	Facultad de Arquitectura	7	1	8
Trabajo Social	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	25	5	30
Ingeniería Comercial	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	22	18	40

Incluye distribución de estudiantes por sexo según carrera. Para el caso de la carrera de Matemáticas, ésta se seleccionó desde la Universidad, pero luego desde el Ministerio no

En relación con la variable dependiente de este estudio, al término del cuarto semestre el porcentaje global de retención fue de 74%. En relación con la media institucional, sobresalen bajos índices de retención para las carreras de Ingeniería Civil Informática, Ingeniería Ambiental e Ingeniería Comercial. Altos índices de retención se observan en la carrera de Ingeniería Civil Industrial. Al término del segundo año, el porcentaje de retención en la población femenina llega a un 78,57% y en la masculina a 68,18%.

Tabla 2. Tasa de retención institucional para primer año.

Carrera	Tasa de retención por carrera 2016	Tasa de retención por carrera 2017	Tasa de retención institucional 2016	Tasa de retención institucional 2017
Educación Parvularia	89%	87%	83%	84%
Ingeniería Civil Biomédica	81%	80%	83%	84%
Ingeniería Civil Industrial	93%	89%	83%	84%
Ingeniería Civil Informática	67%	79%	83%	84%
Ingeniería Ambiental	82%	83%	83%	84%
Diseño	83%	80%	83%	84%
Gestión en Turismo y Cultura	76%	78%	83%	84%
Trabajo Social	79%	86%	83%	84%
Ingeniería Comercial	81%	84%	83%	84%

Trayectoria de las tasas de retención institucional y por carreras para 2016 y 2017 (Anuario UV, 2017)

La información en la tabla 2 muestra la comparación de las tasas de retención por carrera con las tasas de retención institucional para 2016 y 2017. Se observan resultados positivos en las carreras de Educación Parvularia e Ingeniería Civil Industrial cuando se comparan los resultados por carrera con los resultados institucionales.

2.2. Análisis predictivos

Hasta aquí resultados descriptivos, pero cabe preguntarse cómo se relaciona la retención con otras variables no visibles descriptivamente. Para responder a ello se realizó un análisis de datos que permitió reconocer qué condiciones son las que aumentan la probabilidad permanencia o abandono. Inicialmente se escogió el método de conglomerados bietápico para disminuir la colinealidad, en búsqueda de variables significativas que formaran al menos tres conglomerados, se considera esta cantidad ya que, por una parte, la formación de un único clúster homogeniza el valor de cada variable para el agrupamiento y, por otro, la formación de dos conglomerados resulta redundante frente a la naturaleza dicotómica de la variable dependiente del estudio: *permanencia*. También se consideró el conocimiento teórico para justificar la eliminación de variables, las que originalmente eran 27, por ejemplo si se considera que para variables como sexo existe abundante evidencia sobre una mayor tendencia de persistencia en la educación superior para estudiantes de sexo femenino (OCDE, 2009; MINEDUC, 2012; Larrocau, Ríos y Mizala, 2015). Variables recursivas de colinealidad resultaron ser los promedios ponderados de notas, porque es esperable que éstos se correlacionen con el abandono de los estudiantes, ya que son precisamente determinantes de reprobación de asignaturas y consecuentemente de una baja académica. Lo mismo

aparece conceptualizado en la bibliografía (Tinto, 1975) como abandono involuntario y se excluyó precisamente por no aportar información novedosa para la predicción del abandono. Por los mismos motivos es que otro caso representativo de colinealidad corresponde a la variable *estado académico*, en la que se precisan, entre otras, las condiciones de “*alumno regular*” o “*eliminado académicamente*”, las que naturalmente correlacionan con *permanencia*. Basándose en la medida de silueta de cohesión y separación que establece el nivel de bondad del modelo, se concluyeron los ensayos de modo que de 27 las variables se redujeron a 9.

Con la segmentación propuesta en la base de datos se procedió al análisis, considerando los atributos resultantes del proceso de selección de variables de entrada al modelo. Para aplicar dos diferentes modelos de análisis de datos y evaluar el comportamiento de cada uno por separado y en conjunto, se escogieron dos estrategias que corresponden a clúster k-medias y árbol de decisiones. El análisis de conglomerados de k-medias es un análisis de clúster no jerárquico, que corresponde a una división de la población en K grupos fijados o *a priori*. Con este tipo de análisis descriptivo de los datos se puede argumentar qué variables influyen en las diferencias entre los grupos. El primer paso fue estandarizar las variables, buscando que todas ellas tuvieran roles equitativos en el análisis; para este propósito se utilizaron puntajes Z. Con el fin de determinar el número de grupos, se formaron inicialmente dos conglomerados y se identificó la pertenencia de cada elemento a esos dos grupos; luego se repitió el proceso, formando 3, 4 y 5 y así hasta 9 ($k = 1, 2, \dots, 9$). Finalmente, el número de grupos escogidos para el análisis fue de dos, de modo que el agrupamiento por medio de k-medias entregó una distribución distinta a la obtenida con el análisis bietápico y que se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Número de casos.

Válidos	Perdidos	Clúster 1	Clúster 2
228	22	114	114

Considera cantidad de casos válidos y casos perdidos, y de casos para cada clúster.

En un primer análisis tentativo se puede hipotetizar que serán significativas aquellas variables en las cuales las distancias entre un conglomerado y otro son más grandes con relación a su distancia con los centros de clúster final. Resultaron poco significativas variables como *puntaje en la prueba de selección de lenguaje* y *lugar de preferencia de postulación a la carrera*. Se consideró necesario hacer más verídica la correlación y, por tanto, se hizo uso del método análisis de varianza (ANOVA).

Tabla 4. ANOVA.

Variable con puntuación Z	Estadísticos F	Significancia
Porcentaje de avance del estudiante (<i>avance</i>).	4,798	,030
El estudiante reingresa a la universidad (<i>reingreso</i>).	5,183	,024
Si el estudiante permanece o abandona su carrera inicial (<i>permanencia</i>).	9,098	,003
Puntaje NEM asignado al promedio de notas de la enseñanza media (<i>NEM</i>).	252,608	,000
Puntaje en la prueba de selección de lenguaje (<i>lenguaje</i>).	2,746	,099
Puntaje en la prueba de selección de matemáticas (<i>matemáticas</i>).	38,356	,000
Lugar de preferencia de postulación a la carrera (<i>preferencia</i>).	,304	,582
Puntaje ponderado de ingreso (<i>puntaje</i>).	263,274	,000
Ranking de notas de enseñanza media (<i>ranking</i>).	241,778	,000

Análisis de varianza (ANOVA).

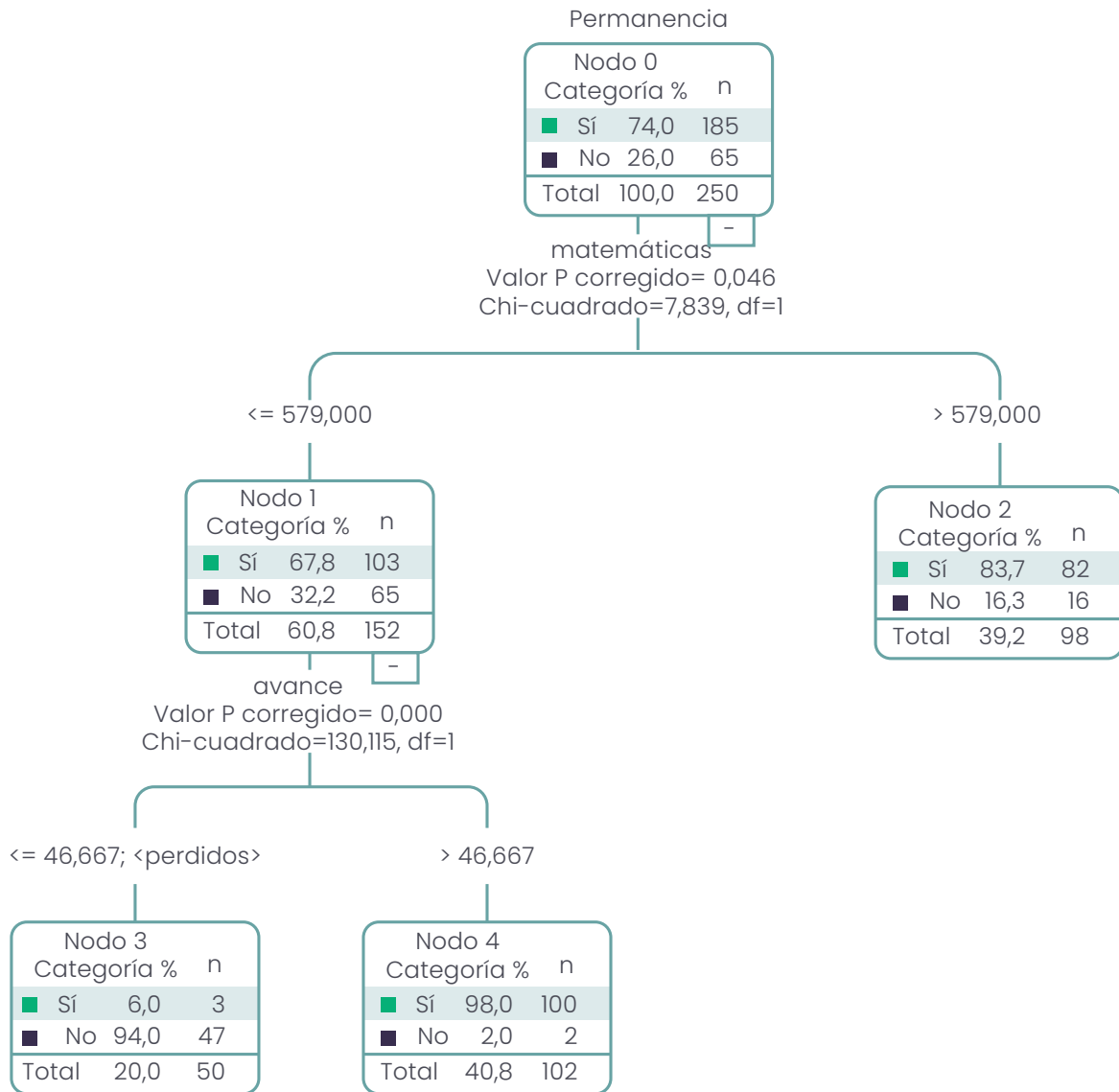
En la tabla 4, se puede observar que aquellas variables que tienen una mayor influencia en el proceso de agrupamiento son las variables NEM (252,608), *matemáticas* (38,356), *puntaje* (263,274) y *ranking* (241,778). Asimismo, los niveles de significación también indican qué variables aportan más y menos en el agrupamiento; variables no significativas son *avance* (0,030), *lenguaje* (0,99) y *preferencia* (0,582). Se puede concluir que los factores importantes que discriminan entre los dos grupos son: *NEM*, *matemáticas*, *puntaje* y *ranking*. Resulta novedosa la inclusión de la variable *matemáticas*, puesto que esta no aparece dentro de la bibliografía revisada.

Tabla 5. Diferencias de promedios en variables significativas para el agrupamiento.

Variable	Grupo 1	Grupo 2
NEM	630,49	638,52
Matemática	549,66	567,35
Puntaje	598,34	611,23
Ranking	679,47	682,85

Variables seleccionadas según técnica de análisis k-medias.

Al analizar el clúster se observa la formación de dos grupos que se muestran en la tabla 5. El grupo 1 corresponde a los estudiantes que en su mayoría abandonan, con promedios bajos en las variables que resultaron significativas para el agrupamiento: *NEM*, *matemáticas*, *puntaje* y *ranking*. El grupo 2 corresponde a un grupo de estudiantes que se caracteriza por tener promedios ponderados altos y medios superiores. Se asume, con base en el conocimiento teórico, que reingreso es una variable no significativa para el análisis predictivo del riesgo de abandono, ya que es una condición que se produce con posterioridad a la deserción inicial de los estudiantes. Tinto (1975, 1989) distingue entre *drop out* y *stop out*, y allí el reingreso correspondería al segundo caso. Para este análisis no se repara en esta distinción, no solo por no aportar en la predicción del riesgo de deserción inicial, sino que además por falta de datos, pues este concepto toma en consideración el reingreso al sistema universitario en general y para esta muestra se contó solo con los datos de reingreso a la universidad del caso estudiado en particular.



Establece puntajes de corte en las variables matemáticas y avance para determinar si los estudiantes permanecen o abandonan.

Figura 1. Resultado del análisis de árbol de soluciones.

Por otra parte, los resultados del análisis del árbol de decisión (Figura 1) encontraron que la profundidad de la estructura del árbol es de tres niveles de profundidad, con cinco nodos totales y tres nodos terminales. El primer y segundo nodo se formaron con la variable *matemáticas*. El tercer y cuarto nodo se formaron con la variable *avance*. Para la variable *matemáticas* se determinó una significancia de 0,046 con el puntaje de corte 579,000, es decir, el modelo de árbol establece que todos aquellos estudiantes que obtuvieron puntaje inferior a 579 puntos presentan un mayor riesgo de abandono, en comparación con aquellos que obtuvieron puntajes iguales o superiores al corte. Bajo el puntaje de 579 se produce un nodo terminal, es decir, ya no se producen más ramas. Por sobre el puntaje 579 o igual, en cambio, aparece otro nodo con la variable *avance*, es decir, que la variable *avance*, además, se puede determinar cómo significativa para la predicción del abandono, lo que según la bibliografía revisada y el conocimiento sobre los datos

aporta consistencia al modelo. Para esta última variable se establece 46,667 como porcentaje de corte, es decir el modelo de árbol establece que todos aquellos estudiantes que obtuvieron porcentaje de *avance* inferior a 46,6% presentan un mayor riesgo de abandono en comparación con aquellos que obtuvieron puntajes iguales o superiores al corte. Finalmente, se considera que la incorporación de la variable *matemáticas* aporta nueva información, lo que además resulta consistente con los resultados encontrados mediante agrupamiento de k-medias.

3. Conclusiones

Los resultados son relevantes e invitan a la toma de decisiones basada en evidencia. Los perfiles de deserción estudiantil obtenidos mediante las técnicas utilizadas, indican que éstas son capaces de generar modelos consistentes con la realidad observada y con el respaldo teórico. Lo que se buscó fue encontrar propiedades emergentes dentro de los sistema de bases de datos disponibles, que permitieran predecir el abandono más allá de los factores ampliamente revisados en la bibliografía o conocidos por la experiencia, como son el avance curricular o los promedios de notas, los que correlacionan significativamente con permanencia y deserción, pero que, sin embargo, se producen con posterioridad al ingreso de los estudiantes a la educación superior y una vez que ya han enfrentado sus primeras evaluaciones y experiencias académicas. Esto impide generar un Sistema de Alerta Temprana (SAT) que permita focalizar inicialmente a los estudiantes con mayor riesgo de deserción durante el momento más próximo al ingreso de éstos a la universidad, el periodo más crítico, como lo señalan diversas investigaciones (Biggio, Vásquez y García, 2015; Baeza, Rehbein y Antivilo, 2016; Donoso-Díaz, Donoso y Neira, 2018). Los resultados sugieren que esta respuesta podría estar en algunas variables de ingreso, tales como *NEM*, *puntaje*, *ranking* y *matemáticas*. Se destaca la aparición de la variable *matemáticas*, la que no aparecía en la bibliografía revisada. Futuros análisis deberían determinar si estos resultados son válidos para el amplio espectro de la población estudiantil. De verificarse, se sugiere considerar estos resultados para determinar un porcentaje de corte que permita focalizar las distintas intervenciones y esfuerzos que las IES dirijan hacia aquellos estudiantes que, por razón de esta variable, presenten un mayor riesgo de deserción temprana o inicial. También queda pendiente estudiar qué habilidades subyacen a los resultados en la prueba de matemáticas y que hacen que éstos se relacionen con la retención: ¿será la destreza en matemáticas en sí misma la que mejora la retención, o será que la destreza en matemáticas da cuenta de ciertas características del estudiante que aumentan su probabilidad de retención? Responder esto resulta fundamental, puesto que de las distintas respuestas que surjan se puede derivar diferentes consecuencias en la política educativa para aquellos programas que buscan asistir el proceso de transición entre la educación media y la superior, entre ellos la BNA. De considerarse el primer caso, bastaría con enfatizar en la intervención sobre habilidades matemáticas; sin embargo, aunque esto puede resultar evidente para las carreras más vinculadas al área, lo mismo no queda tan claro para las demás carreras, lo que nos lleva a preguntar qué características del estudiante estaría evaluando la prueba de selección de matemáticas. De considerarse el segundo caso, habría que preguntarse qué dominios o habilidades cognitivas u oréticas (no cognitivas) son las que podría estar evaluando esta prueba.

En cualquier caso, los resultados obtenidos abren oportunidades para la creación de nuevos modelos usando otras técnicas de clasificación y predicción, u otras más complejas, las que permitirían un análisis comparativo de los factores que influyen en la deserción estudiantil. Si consideramos la complejidad que puede tener la generación de un SAT, se sugiere una revisión permanente de la influencia de las distintas variables de ingreso en la capacidad predictiva de la deserción que permanezca acorde a la

realidad de cada IES, así como también una permanente generación de nuevas variables que arrojen información adicional de la que se contaba para este estudio. El desafío pendiente sigue siendo la generación de un SAT propio para cada IES, que entregue especial importancia al desarrollo de planes de acción preventivos y no solamente planes asistencialistas de naturaleza correctiva (Castillo, Morales y Miranda, 2019). Si se considera que la bibliografía confirma que las IES con mejores tasas de retención son las que conocen los intereses y características de sus estudiantes, entonces resulta indispensable que la institución genere una exhaustiva caracterización de sus estudiantes según áreas de interés e identifique los recursos de apoyo disponibles (Donoso-Díaz et al., 2018) y los factores motivacionales relacionados con su compromiso con metas académicas y de logro. Por un lado, el seguimiento sistemático de éstos permite orientar la gestión institucional a las necesidades de su propia población de estudiantes y, por otro, generar acciones de intervención que provoquen cambios en los factores de riesgo para así disminuir la deserción estudiantil (Díaz, 2008). Mecanismos de esta naturaleza permiten apoyar a los estudiantes y utilizar efectivamente la información disponible en los registros institucionales (Soto et al., 2017).

Bibliografía

- Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Baeza, M., Rehbein, L. y Antivilo, A. (2016). Desarrollo y validación preliminar de una escala de preparatividad académica para la educación superior. *Formación Universitaria*, 9(4), 63-74, DOI: 10.4067/S0718-50062016000400008
- Basso, P. (2016). Educación Superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, Arica, 11(37), 21-48.
- Biggio, M., Vásquez, S. y García, S. (2015) Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23.
- Castillo, P. Morales, T. y Miranda, C. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240058. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240058>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86
- Donoso-Díaz, S., Donoso, G. y Arias, O. (2011). Iniciativas de Retención y Mejora de Desempeño de Estudiantes de Educación Superior. *Calidad en La Educación*, (33), 16-61.
- Donoso-Díaz, S., Neira, T. y Donoso, G. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas* Soto, V., Díaz, C. y Chiang, M. (2017). Beca de nivelación académica: resultados de un programa de intervención en estudiantes de origen vulnerable en la universidad de concepción. *Educaçãoem Revista*, (33), e160071. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698160071>

- Espinoza, O., González, L. y Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, México, D.F., 38(150), 97-112.
- Gairín-Sallán, J. (2015). Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de Educación Superior. Madrid: Wolters Kluwer.
- Larroucau, T., Ríos, I. y 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.
- Ministerio de Desarrollo Social, Chile. (2016). Informe de Desarrollo Social 2016. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – CASEN. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*. Serie Evidencias. Santiago de Santiago de Chile: MINEDUC.
- OECD. (2009). *Reviews of National Policies for Education Tertiary Education in Chile*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264054189-es>
- Soto, V., Díaz, C. y Chiang, M. (2017). Beca de nivelación académica: resultados de un programa de intervención en estudiantes de origen vulnerable en la universidad de concepción. *Educaçãoem Revista*, (33), e160071. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698160071>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Higher Education*, (45), 89-125.
- Públicas em Educação*, 26(100), 944-967. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). Educación Superior en Chile. Informe Nacional 2011-2016. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-UNIVERSIA.

ACOMPañAMIENTO Y SISTEMA DE CALIDAD, MACROPROCESO: GESTIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Edna Liliana Hurtado Mejía
edna.hurtado@unisabana.edu.co

Constanza Linares Valencia

Carlos Alberto Roa Orjuela

Colombia, Universidad de La Sabana

Resumen

Para la Universidad de la Sabana el éxito académico se define como el satisfactorio desempeño del estudiante durante su permanencia en el programa académico, se manifiesta en el nivel de desarrollo de las competencias generales y específicas durante su formación, lo que implica evidenciar el rendimiento académico requerido para mantener la calidad de estudiante regular. En consecuencia, el estudiante terminará sus estudios y se graduará en el tiempo establecido para ello (Universidad de La Sabana, 2016a). Es así como el proceso de acompañamiento integral y personal permite a la Universidad entender, cuáles son las oportunidades formativas que requieren ser abordadas para el logro de los objetivos de

aprendizaje y su crecimiento personal.

La Universidad cuenta con lineamientos para el éxito académico y criterios para su gestión mediante programas como la Asesoría Académica Personalizada y el Centro de Recursos para el Éxito Académico, estos programas implican un trabajo permanente, riguroso, personalizado y el uso de herramientas como la analítica académica durante toda la trayectoria del estudiante en la Universidad.

En coherencia con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de La Sabana, en cuanto a entregar propuestas académicas de calidad que hagan posible la idea de universidad de tercera generación para la era digital, es necesario contar con indicadores que permitan valorar permanentemente todos los esfuerzos institucionales que se desarrollan día a día para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Estos indicadores para la permanencia y el aprendizaje posibilitan la gestión del mejoramiento continuo y la detección de oportunidades que dinamizan y otorgan pertinencia a todos los procesos relacionados con la vida universitaria, a la vez impulsan las prioridades estratégicas de la Universidad. Es relevante señalar que, en el último proceso de acreditación institucional en 2017, en el frente de estudiantes, fue declarada fortaleza la deserción por debajo de la media nacional y los programas de acompañamiento.

Para mantener y mejorar la formación integral de los estudiantes, la Universidad de La Sabana, ha diseñado e implementado el Macroproceso de gestión para la formación integral y el éxito académico de los estudiantes, compuesto por siete procesos que han sido formulados a la luz de la norma de calidad ISO 9001-2015.

El modelo de acompañamiento orientado por los criterios del Sistema de Gestión de Calidad busca ser flexible, dinámico y abierto a las necesidades particulares, institucionales y del entorno, teniendo en cuenta aspectos tales como: 1. Revisión y seguimiento al cumplimiento de los planes de éxito académico por Unidad Académica. 2. Actualización, creación de recursos y servicios curriculares y extracurriculares. 3. Implementación de estrategias y recursos para el cumplimiento de las necesidades identificadas de los estudiantes. 4. Seguimiento de indicadores tales como ausencia intersemestral, pérdida de permanencia y deserción.

Adicionalmente y en coherencia con lo anteriormente expuesto, el Consejo Nacional de Educación Superior, en la última actualización del Modelo de Acreditación de Alta Calidad, establecida en el Acuerdo 02 de 2020, propende por un modelo dinámico y pertinente para el entorno. De esta manera, la característica 34, "Admisión y permanencia de estudiantes", describe la necesidad de evidenciar el compromiso institucional mediante la comprobación de la efectividad de los procesos formativos de los estudiantes, que en últimas se debe ver reflejada en los indicadores de permanencia y deserción por cohorte.

Se ha participado en tres auditorías, encontrando una madurez consistente con los 21 meses de implementación del macroproceso, lo que se evidencia en el cumplimiento del 75% de los indicadores planteados para la primera fase. Así mismo, la metodología planear, hacer, verificar y actuar, ha impulsado la mejora continua en cada uno de los procesos y la adaptación en tiempos de contingencia.

Descriptorios o Palabras clave

Éxito académico, Acompañamiento integral, Lineamientos institucionales, Permanencia, Sistema de Gestión de Calidad.

1. Introducción

La Universidad de La Sabana, en su Proyecto Educativo Institucional -PEI-, estipula como base del ejercicio académico y administrativo la dignidad trascendente de la persona humana y una libertad responsable desde la cual se propicie el perfeccionamiento integral de todos los miembros de la comunidad universitaria, con una atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario (Universidad de La Sabana, s.f.).

Dentro de los lineamientos institucionales se establece la gestión del éxito académico como el diseño, formulación, implementación y evaluación de estrategias y actividades de acompañamiento y seguimiento a estudiantes por medio de los planes de éxito académico de las Unidades Académicas, diseñados y ejecutados en conjunto con la Dirección Central de Estudiantes. Además, al abordar el éxito académico de manera integral se reconoce que, dada su amplitud, excede el acompañamiento específicamente académico, por lo cual se integra y se establecen alianzas con otras unidades académicas y administrativas, lo que genera sinergias para la coherencia institucional orientadas hacia el éxito académico (Universidad de La Sabana, 2021).

A lo anteriormente expuesto, se suman las prioridades estratégicas institucionales, que de manera transversal se proponen asegurar el proceso de formación integral de los estudiantes, mediante programas como la Asesoría Académica Personalizada y el Centro de Recursos para el Éxito Académico -CREA- que propenden por el éxito académico y el fortalecimiento del sentido de pertenencia del estudiante con la Universidad (Universidad de La Sabana, 2017).

Con el propósito de abordar la gestión para el éxito académico de los estudiantes con amplio rigor académico y con una metodología de trabajo por procesos, orientados hacia la mejora continua, se ha diseñado e implementado el “Macroproceso para la gestión de la formación integral y el éxito académico de los estudiantes”, siguiendo los criterios del Sistema de Gestión de Calidad de la Universidad, que en su política de calidad declara: “La Universidad de La Sabana expresa su compromiso con la calidad mediante el trabajo bien hecho, propósito que se hace manifiesto en su Proyecto Educativo Institucional, PEI. En cumplimiento de su misión, cuyo fin último es impactar positivamente la sociedad, la Universidad, con una clara intención formativa, busca orientar su gestión para satisfacer las necesidades y expectativas de las comunidades con las cuales se interrelaciona de manera cercana. Para lograr los resultados, propicia el perfeccionamiento de las personas y realiza la gestión articulada de la planeación, las estructuras, los procesos y los recursos, asegurando la sostenibilidad y la mejora continua y acogiendo las disposiciones de la norma para ISO9001 –2015”. (Universidad de La Sabana, 2021. P. 14).

En el “macroproceso para la gestión de la formación integral y el éxito académico de los estudiantes”, se ha definido como objetivo gestionar el acompañamiento de los estudiantes, a través de la definición de lineamientos, la articulación y el seguimiento de programas y estrategias institucionales, que contribuyan a la formación integral y al éxito académico durante su vida universitaria. En cuanto al alcance, se establece que inicia con la definición de lineamientos, pasando por la planeación, ejecución y seguimiento de programas y estrategias institucionales para la formación integral y el éxito académico de los estudiantes, finalizando con la construcción e implementación de acciones que contribuyan a la mejora.

Uno de los aspectos del Sistema de Gestión de Calidad que ha generado mayor aporte al modelo de acompañamiento, es la evaluación mediante la construcción y aplicación de indicadores, es así como se han implementado seis indicadores que son valorados con periodicidad semestral y anual en un ciclo planear -hacer-verificar-actuar, que ha llevado a la innovación constante y oportuna de las estrategias en pro del éxito académico de los Estudiantes.

2. Lineamientos para el Éxito Académico, Universidad de La Sabana

Este documento institucional presenta las orientaciones en relación con el significado y alcance del éxito académico. En primer lugar, se definen las etapas de la vida académica del estudiante para la gestión del éxito académico, las cuales son: admisión, inducción y primer semestre, transcurso de la carrera, momentos académicos críticos y etapa final de la carrera. En segundo lugar, los Lineamientos señalan la clasificación de las estrategias, los procesos, los recursos y las actividades, que componen el modelo de acompañamiento para el éxito académico en los niveles preventivo, de intervención y correctivo y por último, señalan la importancia de la planeación, ejecución y medición semestral de los planes de éxito académico; estos planes son liderados en cada Unidad Académica por los directores de estudiantes, de manera conjunta con la Dirección Central de Estudiantes. (Universidad de La Sabana, 2021).

El abordaje teórico de los lineamientos para el Éxito Académico se fundamenta en una perspectiva integral en la que la Universidad, partiendo de la visión cristiana de la persona y del mundo, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional, comprende el éxito académico como un fenómeno multidimensional, en el que el rendimiento académico se ve impactado de acuerdo con las características de las dimensiones de la persona en interrelación con los sistemas en los que se ve inmersa. (Universidad de La Sabana, 2021). Así, se plantea una visión humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en la cual, la gestión del éxito académico parte del reconocimiento de la dignidad de la persona, y en donde el aprendizaje se da en el marco del encuentro humano orientado a la trascendencia de los estudiantes (Patiño, 2011).

Las perspectivas integral y humanista son fundamentales para la gestión del éxito académico, por lo que se hace necesario un abordaje propio de la Universidad, que parte no solo de la evidencia empírica, sino también de la experiencia derivada de la puesta en acción de diferentes estrategias, a fin de responder a las necesidades particulares del estudiante y del entorno. Así, el abordaje de la gestión del éxito académico responde a los fundamentos misionales de la Universidad en términos de la educación personalizada y el perfeccionamiento de la comunidad universitaria. (Universidad de La Sabana, 2021).

Una definición fundamental para el modelo de acompañamiento declarada en los Lineamientos para el Éxito Académico (2021), es su comprensión como un fenómeno multidimensional que se explica a la luz de la interacción entre las dimensiones de la persona (física, cognitiva, afectiva, social, ética y espiritual), las variables relacionadas con el rendimiento académico (personales, familiares, sociales, económicas, vocacionales, educativas e institucionales) y la interrelación estudiante-contexto (sistemas de interacción del modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Para el desarrollo conceptual se integraron los sistemas propuestos por Bronfenbrenner, las dimensiones de la persona humana y su relación con las variables asociadas con el éxito académico a la luz de la investigación relacionada con el rendimiento académico, la permanencia y el éxito académico en estudiantes universitarios (Strage et al., 2002; Jiménez-Puig *et al.*, 2019; Canos y Robles, 2018; Schmitt y Dos Santos, 2016; Gaeta y López, 2013; Garbanzo, 2007). Esto, con el fin de integrar las perspectivas teóricas y consolidar una visión propia para

la Universidad de La Sabana del modelo de éxito académico que responda a las necesidades de la institución.

En cuanto a la gestión del Éxito Académico, la definición de programas y estrategias para la gestión del éxito académico es el resultado de la valoración sistemática de recursos implementados por décadas en la Universidad de La Sabana, éstas orientan las acciones oportunas, pertinentes y ajustadas a las necesidades detectadas en el contexto de la educación superior, y, de manera más específica, llegan a todos los estudiantes en sus situaciones personales y momentos particulares, de tal manera que pueden acceder a los diferentes apoyos que favorezcan su desarrollo personal y profesional. (Universidad de La Sabana, 2021).

3. Asesoría Académica Personalizada

La Universidad de La Sabana se ha caracterizado por la atención personal a los estudiantes, un componente esencial de esta formación es la Asesoría Académica Personalizada definida como una “estrategia formativa que permite adecuar la tarea educativa que realiza la Universidad a las características personales de cada uno de los estudiantes en sus diferentes dimensiones, intelectual, psicológica, afectiva, ética, familiar, social y espiritual”. (Universidad de La Sabana, 2004).

Al incorporar esta estrategia como uno de los procesos del Sistema de Gestión de Calidad, se plantea como objetivo del proceso establecer los lineamientos necesarios para la elección de asesores académicos, la asignación a estudiantes a asesores y la capacitación necesaria para la realización de la Asesoría Académica Personalizada en la Universidad y en el alcance se declara que inicia con la solicitud de asesores académicos por parte de las Facultades, pasando por su elección, capacitación y finaliza con el informe de gestión semestral de la estrategia.

4. Centro de Recursos para el Éxito Académico -CREA-

El centro de Recursos para el Éxito Académico es un programa que propende por: 1. Identificar las capacidades y necesidades de los estudiantes, 2. Determinar y gestionar los recursos pertinentes y oportunos para ponerlos a disposición de todos los estudiantes 3. Liderar una permanente formación de estudiantes y asesores para la gestión del aprendizaje. (Universidad de La Sabana, 2021).

El CREA dentro del macroproceso, se ubica en el proceso de Éxito Académico y se desarrolla en el procedimiento de la gestión de recursos para el Éxito Académico, el objetivo consiste en establecer, implementar y evaluar estrategias de acompañamiento para los estudiantes de acuerdo con sus necesidades cambiantes, de manera que contribuya a la formación integral, a la permanencia y a la graduación oportuna. En cuanto al alcance, inicia con la identificación de las necesidades de los estudiantes de pregrado y posgrado, a través de la analítica académica pasando por la implementación de estrategias para el éxito académico, finalizando con la evaluación de los resultados obtenidos.

5. Resultados

5.1. Medición de indicadores

A continuación, se presentan las primeras mediciones de los indicadores del macroproceso de la gestión para la formación integral y el éxito académico:

Tabla 1. Indicadores del macroproceso de la gestión para la formación integral y el éxito académico.

N.	Nombre del Indicador	Fórmula de Cálculo	Meta	Rango de Gestión	Frecuencia de Medición	2020-1	2020-2
90%	Porcentaje de cumplimiento del Plan de Trabajo de la Dirección Central de Estudiantes.	$(\text{Total actividades ejecutadas} / \text{Total actividades planeadas en el plan de trabajo de la DCE}) * 100$	90%	$\geq 80\%$	Anual	98,15%	
70%	Porcentaje de cumplimiento del Plan de Trabajo de la Dirección Central de Estudiantes.	$(\text{Total de las estrategias de planes de éxito académico implementadas igual o mayor al } 90\% / \text{Total de las estrategias formulas en los planes de éxito}) * 100$	70%	$\geq 60\%$	Semestral	69%	82%
80%	Índice de atención de los recursos del CREA	$(\text{Total de solicitudes del CREA atendidas} / \text{Total de solicitudes del CREA recibidas}) * 100$	80%	$\geq 70\%$	Semestral	81%	92%
10%	Índice de cobertura de los recursos del CREA	$(\text{Total de estudiantes de pregrado y posgrado atendidos en los recursos del CREA} / \text{Total de estudiantes de pregrado y posgrado regulares de la Universidad}) * 100$	10%	$\geq 8\%$	Semestral	40%	46%
90%	Nivel de Desempeño de los Asesores Académicos	$(\text{Total de Asesores Académicos que en la evaluación ponderada de desempeño obtuvieron una calificación } \geq 4.0 / \text{Total de Asesores Académicos evaluados}) * 100$	90%	$\geq 80\%$	Semestral	51%	52%
80%	Nivel de atención de estudiantes en Asesoría Académica	$(\text{Total de estudiantes atendidos al menos una vez al semestre} / \text{Total de estudiantes asignados en Asesoría Académica}) * 100$	80%	$\geq 70\%$	Cada corte académico	81%	84%

Estos resultados de los indicadores declarados en el macroproceso son consecuencia de la implementación de cada uno de los procesos y procedimientos de acuerdo con las características y especificaciones definidas en las fichas que lo componen según la norma de calidad.

En este sentido también se resalan los informes de gestión que se construyen mediante el acopio de los datos en cada proceso y que son la consecuencia no solo de la implementación sino de los diferentes pilotos trabajados durante los dos años en los que se planeó el macroproceso.

Por otra parte, es preciso mencionar que a partir del primer proceso de auditoría externa realizado el 9 de septiembre del 2020 al Macroproceso de la Formación Integral y el Éxito Académico de los Estudiantes, se resaltaron las siguientes fortalezas: a) La estructura del macroproceso es congruente con los objetivos planteados y la realidad del mismo, b) Se evidencia total compromiso por parte de todos los colaboradores vinculados al macroproceso y se destaca la organización de los procesos ya que cumplen con los lineamientos y el proyecto educativo institucional, acorde con los requerimientos establecidos y las necesidades y expectativas de las partes interesadas, c) Se evidencian resultados de medición de la satisfacción del cliente en las diferentes actividades del macroproceso, y se propende por realizar los análisis respectivos que funcionen como imput para la planeación y diseño de las estrategias de éxito académico.

5.2. Medición de la deserción por periodo

El Ministerio de Educación Nacional define la deserción por periodo como la: *"Proporción de estudiantes que estando matriculados dos semestres atrás son clasificados como desertores un año después. Matemáticamente se toma el número de desertores en t sobre los matriculados no graduados en t-2."* (Ministerio de Educación, 2021, octubre 21. Párr 17).

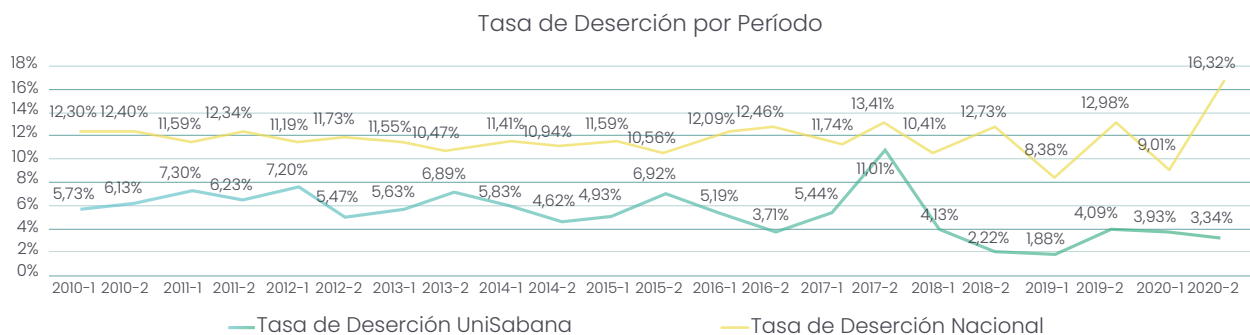


Figura 1. Deserción por periodo.
Fuente: Spadies 3.0 Fecha de corte 28/10/2021.

La figura anterior hace referencia a la deserción por periodo desde el 2010-1 hasta el periodo 2020- 2, en la cual se compara la deserción por periodo Nacional y de la Universidad, es importante ver la tendencia decreciente que muestra la Universidad en los periodos en referencia (A excepción del periodo 2017-2), incluso desde el 2016-2 con tasas inferiores al 5%. En los periodos en referencia las tasas de la Universidad son inferiores a las tasas Nacionales, incluso para el periodo 2020-2 se da una diferencia de 12.98 puntos porcentuales.

6. Conclusiones

El macroproceso de gestión para la formación integral y el éxito académico ha permitido integrar la metodología del sistema de gestión de calidad ISO 9001-2015 a la definición de lineamientos y la gestión de la formación integral y el éxito académico mediante el desarrollo de los programas y estrategias, así mismo el ciclo de calidad planear -hacer-verificar-actuar, ha favorecido una iteración constante de la planeación, ejecución, revisión de cada uno de los recursos y ha fortalecido las analíticas que permiten el monitoreo constante de los diferentes factores que influyen la permanencia de los estudiantes.

La definición y medición de indicadores se han posicionado como una estrategia para la interpretación de los datos recogidos por las analíticas, en principio de carácter descriptivo, pero con proyección de generar predicciones en cada una de las dimensiones que se relacionan con la formación integral y el éxito académico de los estudiantes en la Universidad de La Sabana.

En cuanto a experiencias similares, coincidimos con Cely, et al. (2016) cuando concluye que el Sistema de Gestión de Calidad favorece la organización de los procesos en cuanto al seguimiento del ciclo planear-hacer-verificar-actuar, lo que a su vez facilita la generación de nuevas acciones que atiendan las necesidades de los estudiantes.

La medición rigurosa, continua y sistemática unida a la analítica como capacidad institucional, también ha permitido a los órganos de gobierno de las Facultades y de la Universidad tomar decisiones oportunas que propenden por la formación integral y el éxito académico de los estudiantes, y que se reflejan en la mejora del promedio acumulado de los estudiantes de pregrado y el aplanamiento de las curvas de pérdidas de asignaturas y de ausencia intersemestral.

Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press
- Canos, M. A. y Robles, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15 (35), 1-25. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.31206/rmdo072018>
- Cely, D., Riaño A., y Latorre K. (2016). Cifras con sentido: Articulación del proceso de acompañamiento estudiantil con el sistema de gestión de la calidad del departamento de humanidades y formación integral de la Universidad Santo Tomás Bogotá. *Congresos CLABES*
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2020). Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Jiménez-Puig, E., Broche-Pérez, Y., Aimée Hernández-Caro, A. y Díaz-Falcón, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38 (2), 214-235.
- Gaeta, M. L. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Garbanzo, M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31 (1), 43-63.

<http://web.b.ebscohost.com.ez.unisabana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=-be43c663-7d78-4444-8396-a13597827c1b%40pdc-v-sessmgr05>

Ministerio de Educación Nacional (2021, octubre 28). Glosario. SPADIES. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Zona-de-Ayuda/254707:Glosario>

Patiño, A. M. (2011). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34, 23-34. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a3.pdf>

Schmitt, R. E. y Dos Santos, B. S. (2016). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Congresos CLABES*.

Strage, A., Baba, Y., Millner, S., Scharberg, M., Walker, E., Williamson, R. y Yoder, M. (2002). What every student affairs professional should know: Student study activities and beliefs associated with academic success. *Journal of College Student Development*, 43 (2), 246-267.

Universidad de La Sabana (s. f.). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de La Sabana. https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_la_Universidad/Docs_Institucionales/2._Proyecto_Educativo_Institucional_-PEI.pdf

Universidad de La Sabana (2004). *Guía del Asesor Académico*, segunda edición. Secretaría General, Universidad de La Sabana.

Universidad de La Sabana (2016a). *Lineamientos para la gestión del éxito académico*. Universidad de La Sabana.

Universidad de La Sabana (2021). *Gestión para el Éxito Académico*. Dirección Central de Estudiantes, Universidad de La Sabana.

Universidad de La Sabana (2021). Sistema de Gestión de La Calidad de la Universidad de La Sabana ISO 9001:2015. Versión 5.0

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS EN ESPAÑOL PRESENTADAS EN CLABES EN EL PERIODO 2011-2019

Boris Christian Herbas Torrico
Email: bherbas@ucb.edu.bo

René Cabero Villazón

Ana Gabriela Titichoca Santana

Bolivia, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Sede Cochabamba

Resumen

En la actualidad, las universidades públicas y privadas del mundo se enfrentan a retos cada vez más complejos relacionados con la deserción estudiantil. Ante la necesidad de buscar medidas para reducir el abandono estudiantil, el Congreso Latinoamericano de Abandono en Educación Superior (CLABES) se ha consolidado como una oportunidad para que expertos internacionales en el tema se reúnan y compartan sus experiencias e investigaciones enfocadas en este problema. Como resultado de CLABES, desde el año 2011 al año 2019 se han presentado 973 investigaciones relacionadas con el abandono en educación superior. Esta gran cantidad de investigaciones ofrece la oportunidad de analizar qué tipo de investigaciones se realizaron y además conocer la orientación que ha tomado CLABES a lo largo de los años. En consecuencia, nuestro estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática y exhaustiva de los artículos de CLABES concentrándose en las investigaciones cuantitativas (en español) presentadas en el periodo 2011-2019. De esta manera se caracterizó de forma descriptiva los elementos

más importantes dentro de las líneas temáticas de CLABES para investigaciones de tipo cuantitativo. Como resultado de nuestro análisis se encontró que de todas las investigaciones presentadas en CLABES (973), la mayoría son de tipo cualitativo (51,9%), seguidas en una menor proporción por investigaciones de tipo cuantitativo (31,4%), dejando el restante (16,6%) a las investigaciones mixtas (metodología tanto cuantitativa como cualitativa). Además, se encontró que la mayoría de las investigaciones cuantitativas utilizan estadística descriptiva para el análisis y presentación de resultados (69,1%). En cambio, solo 56,6% utilizan estadística inferencial para el mismo propósito. Por otro lado, se encontró que los países con más aportes de investigación son Chile (29,2%) y Colombia (22,6%). Además, el análisis encontró que dentro de las cinco líneas temáticas presentadas en CLABES, el mayor porcentaje de investigaciones se realizan dentro de la línea temática relacionada con los factores asociados al abandono y los tipos y perfiles de abandono (50,2%). En cambio, la línea temática con menos aportes corresponde a la línea temática de prácticas curriculares para la reducción del abandono (6,5%). Además, se encontró un crecimiento anual en el número de publicaciones, llegando a un máximo de publicaciones el año 2019. Los hallazgos sugieren el crecimiento en tamaño y prestigio de CLABES a nivel latinoamericano. Sin embargo, también se ve una notoria ausencia de investigaciones de otros países de Latinoamérica (por ejemplo, Paraguay). Finalmente, los hallazgos sugieren que si CLABES quiere consolidarse a nivel internacional, en el futuro se recomienda incrementar la proporción de investigaciones cuantitativas y mixtas. De esa manera otros investigadores podrán consolidar los estudios realizados mediante técnicas de meta-análisis y llegar a conclusiones científicamente útiles para todos los países.

Descriptorios o Palabras Clave

Revisión Sistemática, Abandono en Educación Superior, Meta- análisis, Hallazgos CLABES.

1. Introducción

Las revisiones sistemáticas son aquellas que sintetizan y analizan evidencia respecto a una pregunta de estudio específica, claramente formulada y de un tema particular (Letelier et al., 2005). Utiliza métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y evaluar críticamente a las investigaciones relevantes (Moher et al. 2009). Típicamente se relaciona con un plan y estrategia de búsqueda detallado y comprensible (Uman 2011). Además, frecuentemente, las revisiones sistemáticas incluyen un meta análisis que involucra el uso de técnicas estadísticas para sintetizar la información de varios estudios (Petticrew & Roberts 2008, Moher et al. 2009) hacia la presentación de conclusiones generalizables. Las revisiones sistemáticas son útiles para la toma de decisiones porque permite identificar cuáles son las ventajas, desventajas y consecuencias de un problema específico. En este sentido existen diferentes investigaciones que utilizaron las revisiones sistemáticas para la toma de decisiones y soluciones de problemas específicos (ver Akçayır y Akçayır 2017; Whitten 2002). Sin embargo, hasta el momento, existen pocas investigaciones relacionadas con las revisiones sistemáticas en el contexto latinoamericano. Más aún, los pocos estudios presentados en CLABES, tienen características muy locales que impiden la generación de un marco general del estado de las investigaciones efectuadas. Específicamente, en el contexto de CLABES existen pocos estudios sobre revisiones sistemáticas o de naturaleza parecida:

Mellado et al. (2017) que agrupan 111 variables de 81 artículos bajo los 5 factores de abandono y deserción estudiantil del proyecto ALFA-GUIA. Encuentra que los factores individuales para el abandono son los que predominan en las investigaciones.

Mendez et al. (2015) realizan un análisis bibliométrico revisando 328 investigaciones en los que involucra el uso de 5 indicadores. Estos autores encuentran una predominancia de autores femeninos, mayor participación de Colombia, contenido temático del 70% en estudios relacionados con factores de abandono y otros.

Schmitt & Dos Santos (2013) analizan 31 trabajos correspondientes a la línea temática 1. Específicamente, identifican 89 variables y las clasifican en 6 dimensiones según el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.

Bajo lo anteriormente expuesto, nuestro estudio busca realizar una revisión sistemática de investigaciones de carácter cuantitativo para: (a) analizar los tipos de investigaciones que se realizaron en CLABES; y (b) determinar la orientación que ha tomado CLABES a lo largo de los años. La importancia de nuestro trabajo radica en el diagnóstico que se realiza al estado de las investigaciones presentadas y la sugerencia de propuestas que permitan la proyección internacional de CLABES. Adicionalmente, un aspecto relevante que no puede ser omitido, radica en que, dentro del mundo de la investigación, la capacidad de generalización de los resultados de las investigaciones es muy importante. La misma solamente se logra mediante el uso de técnicas y modelos cuantitativos (Polit & Beck 2010). En consecuencia, se hace imperativo analizar el carácter cuantitativo de las investigaciones presentadas en CLABES hacia la búsqueda de generalización de resultados que permitan sugerir las acciones individuales, colectivas e institucionales hacia la reducción del abandono en educación superior. Por tanto, el presente estudio llena el vacío existente en la literatura de CLABES respecto a un análisis global de todas las investigaciones cuantitativas presentadas hasta la fecha.

2. Metodología

La presencia de una metodología de análisis es esencial para la implementación rigurosa de una revisión sistemática. La misma se desarrolla de forma a priori y sirve como guía y mapa de los procedimientos para conducir la revisión sistemática (Schlosser et al. 2007). En el caso concreto de nuestra investigación, basado en Peters et al. (2015) inicialmente se estableció el siguiente protocolo de análisis sistemático:

- I. Identificación de las investigaciones. Se tomaron en cuenta todos los artículos desarrolladas en CLABES desde el año 2011 hasta el año 2019 (Portal de Revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá, 2016).
- II. Incorporación en una base de datos. Se registró la información que contenía cada investigación en una base de datos utilizando la siguiente información de identificación: (i) número de identificador; (ii) título de la investigación; (iii) autor; (iv) año; (v) país; (vi) línea temática.
- III. Clasificación. A continuación, se procedió a la clasificación de los tipos de artículos registrados en la base de datos. Se clasificaron los artículos según los siguientes criterios: (a) investigaciones cuantitativas: investigaciones caracterizadas por la recopilación, análisis, interpretación y descripción de los resultados de un estudio que deberían contener mínimamente estadísticos descriptivos u otra herramienta estadística inferencial (regresiones, tablas comparativas, pruebas de hipótesis, etc.); (b) investigaciones cualitativas: investigaciones caracterizadas por la construcción de premisas basadas en razonamiento inductivo, en lugar de deductivo; y (c) investigaciones mixtas: investigaciones caracterizadas por incorporar métodos de recopilación o análisis de datos que utilizan ambos enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa en un solo estudio de investigación.
- IV. Clasificación de investigaciones cuantitativas. Las investigaciones que fueron clasificadas como

cuantitativas, fueron nuevamente clasificadas en 12 subcategorías que tenían relación directa con el abandono o deserción estudiantil. Se identificaron las técnicas estadísticas aplicadas en cada estudio. Se definieron de criterios de inclusión con la idea preliminar de realizar un meta-análisis (Field & Gillett, 2010). Además, para cada artículo se identificó la metodología estadística utilizada, así como las variables bajo estudio. Adicionalmente, solo se consideraron las investigaciones en idioma español.

3. Resultados

3.1. Tipos de investigación cuantitativa

Luego de implementar la metodología anteriormente presentada, se obtuvieron las siguientes estadísticas: (a) 973 investigaciones presentadas hasta la fecha (100%); (b) 306 investigaciones cuantitativas (31,4%); (c) 505 investigaciones cualitativas (51,9%); (d) 146 investigaciones mixtas (16,6%). Estos resultados sugieren que las investigaciones que más se presentan en CLABES son de carácter cualitativo (51,9%). En cambio, las investigaciones mixtas son las que se presentan en una menor proporción (16,6%). Por otra parte, basado en nuestra metodología, se descartaron 18 investigaciones cuantitativas que se encontraban en idioma portugués. Es decir, 288 investigaciones.

3.2. Investigaciones cuantitativas de acuerdo a la metodología estadística que utilizan

A continuación, se procedió a identificar la metodología estadística utilizada en cada investigación cuantitativa identificada. De las 288 investigaciones cuantitativas identificadas, la mayoría presenta estadísticas descriptivas (69,1%). Específicamente, se identificó un amplio uso de porcentajes, tablas de frecuencia, gráficos de barras y gráficos de torta. En menor medida, se encontró que las investigaciones cuantitativas hacían uso de estadística inferencial: (a) análisis de regresión logística (8,3%); (b) análisis de correlación (8,3%); (c) tablas comparativas (5,2%); (d) ANOVA (6,3%); (e) análisis de regresión lineal (5,9%); (f) análisis factorial o de componentes principales (5,6%); (g) pruebas t-Student o Chi-cuadrado (5,6%); (h) análisis de fiabilidad de escalas (alfa de Cronbach) (1,7%), (i) análisis de supervivencia (1,0%); (j) análisis probit (0,7%); y (k) otros (7,3%). Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudios presentados en CLABES al ser de naturaleza descriptiva (69,1%) no son generalizables a poblaciones mayores fuera de la muestra que estudian.

Por otro lado, estas investigaciones solo proporcionan una imagen general del fenómeno de abandono. Entonces, la mayoría de las investigaciones cuantitativas presentadas en CLABES no tienen suficiente evidencia para explicar cómo y por qué el fenómeno de abandono ocurre de esa manera. Para responder a las preguntas de cómo y por qué, se necesitan diseños explicativos característicos de las investigaciones que utilizan estadística inferencial. Todo esto sugiere que solo el 30,9% de las investigaciones de CLABES pueden ser generalizables a otras poblaciones fuera de la muestra de estudio.

3.3. Investigaciones cuantitativas por país

Posteriormente, se procedió a clasificar las investigaciones cuantitativas de acuerdo al país de origen. Del total de investigaciones cuantitativas identificadas (288), se encontró que los países que presentaron la mayor cantidad de investigaciones cuantitativas son Chile (84) y Colombia (65) (ver Fig. 1). En menor grado se encuentra México con 43 investigaciones. Por otro lado, los países que realizaron

menores aportes a CLABES son: Perú (2), Venezuela (1), Paraguay (1), Cuba (1) y Brasil (1). Estos resultados sugieren una asimetría de las investigaciones presentadas en CLABES hacia países como Colombia y Chile. En consecuencia, si se quiere mantener el espíritu latinoamericano de CLABES, debería analizarse mecanismos para incrementar la cantidad de investigaciones de países con menor participación, sin reducir la calidad de las investigaciones presentadas. De esta manera, se lograría una mayor representatividad latinoamericana de las investigaciones presentadas en CLABES.

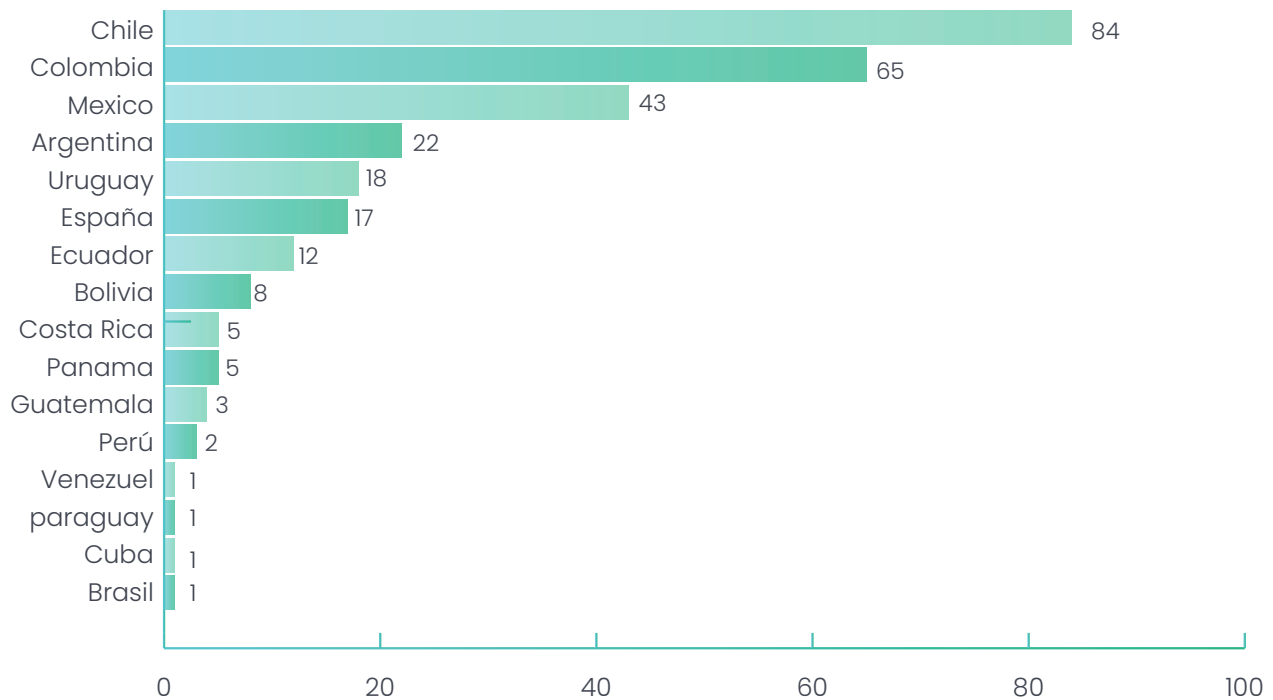


Figura 1. Investigaciones cuantitativas por país.

3.4. Investigaciones cuantitativas por línea temática

A continuación, se clasificaron los estudios según la línea temática de la investigación. A partir del año 2011 las investigaciones de CLABES se dividen en 5 líneas temáticas: (a) línea temática 1: *Factores asociados al abandono; tipos y perfiles*; (b) línea temática 2: *Articulación de la educación media con la educación superior*; (c) línea temática 3: *Prácticas curriculares para la reducción del abandono*; (d) línea temática 4: *Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)*; y (e) línea temática 5: *Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono*. Como muestra la Fig. 2, la mayor cantidad de investigaciones presentadas en CLABES corresponde a la línea temática 1 (50,2%), seguido de la línea temática 4 (19,3%) y la línea temática 2 (13,1%). En cambio, la línea temática con menor número de investigaciones presentadas es la línea temática 3 (6,5%). Estos resultados sugieren que, similar a las investigaciones cuantitativas por país, se encuentra una fuerte asimetría de estudios relacionados con la línea temática 1: factores asociados al abandono; tipos y perfiles de abandono (51,1%). En cambio, la línea temática con menor número de investigaciones cuantitativas es la línea temática 3: practicas curriculares para la reducción del abandono (4,1%). Estos resultados sugieren: (a) por su naturaleza causal la línea temática 1 se encuentra más relacionada con las investigaciones

cuantitativas: (b) las otras líneas temáticas se caracterizan por tener mayor orientación cualitativa; y (c) se debería promover la presentación de investigaciones cuantitativas en todas las líneas temáticas de CLABES.

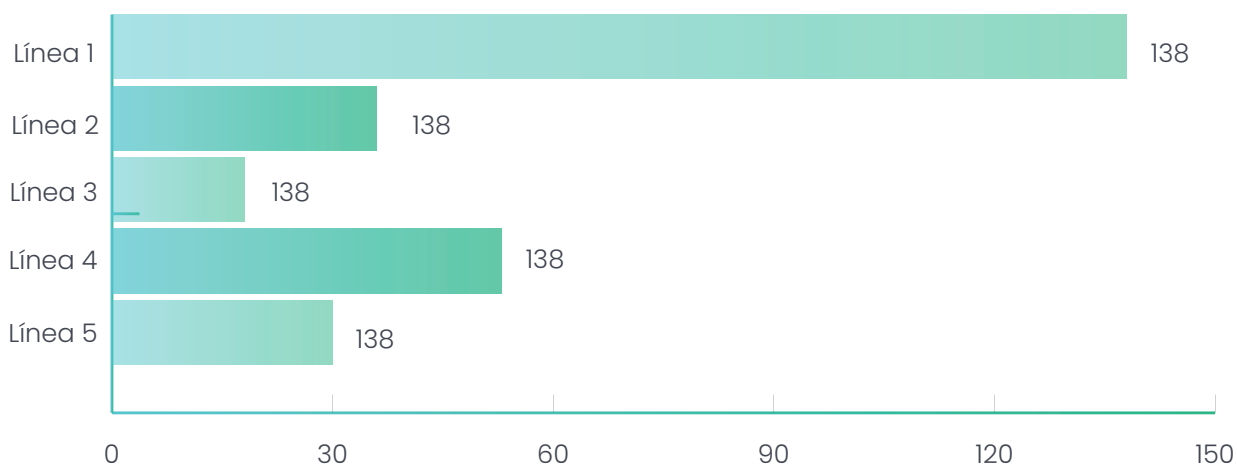


Figura 2. Investigaciones cuantitativas por línea temática.

3.5. Investigaciones cuantitativas por subcategoría

Como complemento a las investigaciones cuantitativas por línea temática se realizó la subcategorización de las investigaciones según sus contenidos específicos identificados y se presentan los resultados en la Fig. 3. Específicamente, entre los hallazgos se destacan aquellos tópicos que más destacan según la línea temática: (a) la línea temática 1 presenta como sus principales tópicos de investigación al abandono o deserción estudiantil (64) y al rendimiento o desempeño académico (63), (b) la línea temática 2 presenta como sus principales tópicos de investigación a: programas de distinta naturaleza (14), tutoría, mentoría o cursos de apoyo (13) y rendimiento o desempeño académico (13), (c) la línea temática 3 tiene entre sus principales tópicos de investigación a tutoría, mentoría o cursos de apoyo académico (11) y rendimiento o desempeño académico (10), (d) la línea temática 4 tiene entre sus principales tópicos de investigación a la tutoría, mentoría o cursos de apoyo académico (34) y programas de distinta naturaleza (26), (e) finalmente, la línea temática 5 presenta como sus principales tópicos de investigación al abandono o deserción estudiantil (11), programas de distinta naturaleza (9) y rendimiento o desempeño estudiantil (8).

Globalmente, los tópicos con mayor frecuencia de uso son: (a) rendimiento o desempeño académico (115); (b) abandono o deserción estudiantil (115); (c) tutoría, mentoría, curso o apoyo educativo (78); y (d) programas varios (70). En cambio, los tópicos con menor frecuencia de investigación son: (a) ausentismo o absentismo (29); (b) propedéutico (19); y (c) reinserción educativa (8).

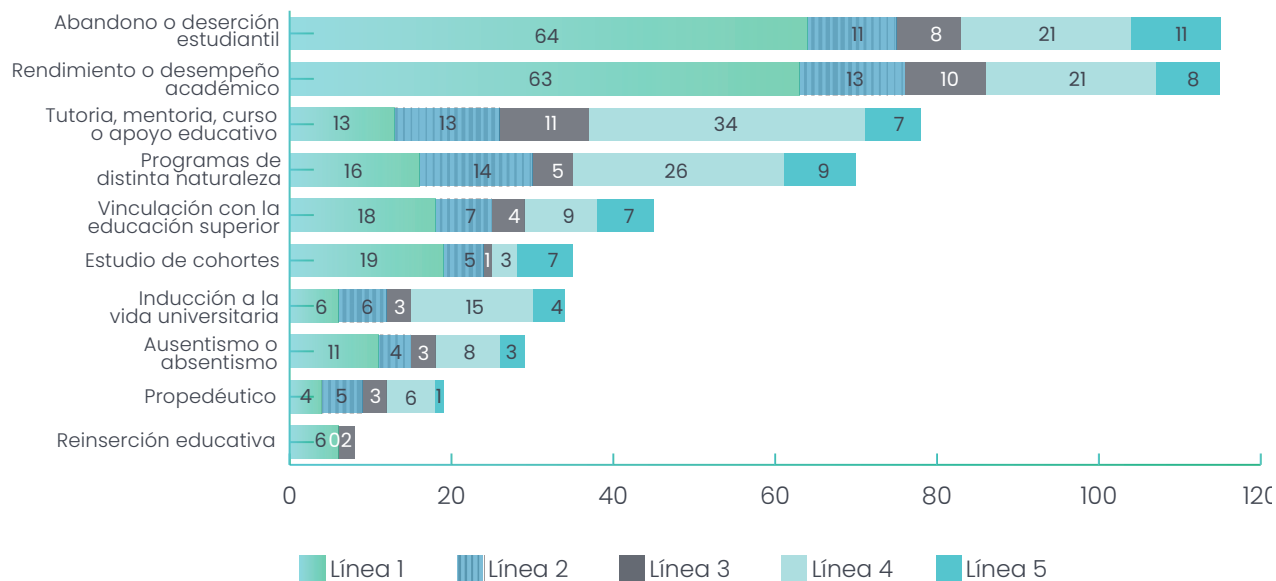


Figura 3. Investigaciones cuantitativas por subcategoría.

3.6. Investigaciones cuantitativas por año

Asimismo, se analizó las investigaciones de tipo cuantitativo para el periodo 2011–2019. Como muestra la Fig. 4, se encontró una tendencia creciente de las investigaciones cuantitativas conforme avanzan los años. Con excepción del año 2014 y 2018, se observa un crecimiento sostenido en el número de investigaciones cuantitativas, donde el año 2019 se presentó el mayor número de investigaciones cuantitativas.

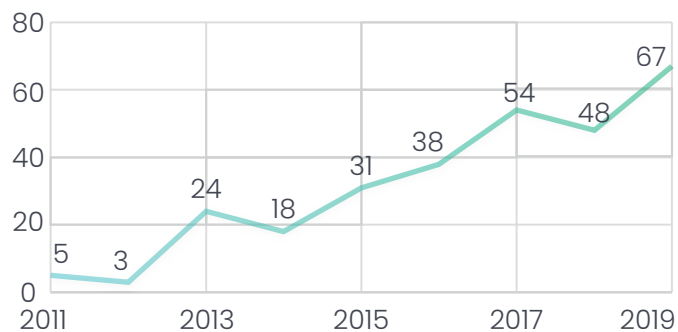


Figura 4. Investigaciones cuantitativas por año.

3.7. Meta-análisis

A continuación, para consolidar los hallazgos de las investigaciones cuantitativas presentadas en CLABES, se intentó implementar técnicas de meta-análisis. Sin embargo, la incompatibilidad de resultados, heterogeneidad de metodologías, pequeña muestra de investigaciones que utilizan estadística inferencial, estadísticas descriptivas de grupos experimentales incompletas, ausencia de grupos de control y otros, impidieron la implementación de meta-análisis a los resultados de las investigaciones cuantitativas identificadas.

4. Discusión, conclusiones y limitaciones

Los resultados anteriormente presentados sugieren un crecimiento en tamaño y prestigio de CLABES a nivel latinoamericano. Además, los resultados presentan evidencia de ciertas tendencias en las investigaciones presentadas en CLABES: (a) la mayoría de las investigaciones son de tipo cualitativo (51,9%) y en una menor proporción investigaciones cuantitativas (31,4%) e investigaciones mixtas (16,6%); (b) existe una asimetría del número de investigaciones de Chile (84) y Colombia (65) respecto a otros países con participaciones minoritarias (por ejemplo, Paraguay, Venezuela, etc.); (c) más de la mitad de las investigaciones cuantitativas corresponden a la línea temática 1: factores asociados al abandono; tipos y perfiles de abandono (50,2%); (d) existe un crecimiento sostenido en el número de investigaciones cuantitativas en el periodo 2013-2019; y (e) debido a las características estadísticas de las investigaciones cuantitativas no se puede implementar metodologías de meta-análisis para consolidar los hallazgos de las investigaciones presentadas.

Con base en estos hallazgos los administradores de CLABES podrían: (a) desarrollar políticas para promocionar la presentación de investigaciones cuantitativas para todas las líneas temáticas y en los países con menor participación; (b) promocionar el uso de técnicas estadísticas inferenciales para todas las líneas temáticas; (c) consolidar el crecimiento sostenido de investigaciones cuantitativas en CLABES; (d) desarrollar políticas que permitan uniformizar el uso de metodologías estadísticas para poder consolidar los resultados de las investigaciones realizadas mediante meta-análisis. Finalmente, si CLABES quiere consolidarse a nivel internacional, se sugiere que en el futuro se incremente la proporción de estudios cuantitativos y mixtos. De esta manera otros investigadores podrán consolidar los estudios realizados mediante técnicas de meta-análisis y llegar a conclusiones científicamente útiles (patrones y tendencias) para todos los países. Estos estudios permitirán generalizar los resultados hacia poblaciones más amplias, evitar sesgos (e.g. sesgo de publicación) y limitar los errores de estimación de efectos en muestras pequeñas (Field & Gillett, 2010). Debido a la complejidad y número de artículos a analizar, nuestro estudio no contemplo la revisión de artículos de tipo cualitativo. Futuros estudios podrían implementar meta-análisis de los estudios cualitativos de CLABES hacia la búsqueda conclusiones generalizables. Por otro lado, debido a las limitaciones de idioma, no se analizaron artículos escritos en idioma portugués. Sin embargo, solo se descartaron 18 investigaciones en portugués. Esto apenas representa el 6,25% de las investigaciones cuantitativas analizadas. En consecuencia, las conclusiones y hallazgos de nuestro estudio no se modificarían significativamente. Sin embargo, futuras investigaciones podrían analizar los estudios en ese idioma para consolidar los resultados de nuestro estudio.

Finalmente, nuestro estudio presentó evidencia del crecimiento e influencia que ha tenido CLABES en el mundo académico e institucional en la última década. Esperamos que nuestro estudio sirva a futuros investigadores para fortalecer las líneas de investigación e investigaciones para que CLABES continúe siendo un referente latinoamericano y mundial del abandono en educación superior.

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665–694.
- Garzón, L. P., & Pérez, A. M. C. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica (Review of some studies on university student desertion in Colombia and Latin America). *Theoria*, 9–20.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, Keele University.
- Letelier, L. M., Manríquez, J. J., & Rada, G. (2005). Revisión sistemática y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile*, 133(2), 246–249.
- Mellado, F. R. M., Orellana, M. B. C., & Gabriele, A. J. B. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *In Congresos CLABES*.
- Méndez, S., Amaya, A., & Ayán, M. N. R. (2015). Análisis bibliométrico de CLABES 2011–2014. *In Congresos CLABES*.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264–269.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1.
- Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-based Healthcare*, 13(3), 141–146.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Polit, D., & Beck, T. B. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47.
- Portal de Revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá. (2016). Ponencias de Congresos CLABES. Panamá. Revistas UTP. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>.
- Schlosser, R. W., Wendt, O., & Sigafos, J. (2007). Not all systematic reviews are created equal: Considerations for appraisal. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 1(3), 138–150.

Schmitt, R. E., & Dos Santos, B. S. (2013). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: Una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *In Congresos CLABES*.

Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57.

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.

Whitten, Pamela S., Frances S. Mair, Alan Haycox, Carl R. May, Tracy L. Williams, and Seth Hellmich. 2002. Systematic review of cost effectiveness studies of telemedicine interventions. *British Medical Journal*, 1434-1437.

FORMACIÓN A MONITORES ACADÉMICOS EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Jenny Marcela Medina Montes

Colombia, Universidad Santo Tomás

Resumen

En la Universidad Santo Tomás desde la Unidad de Desarrollo Integral estudiantil (UDIES), en su modelo de acompañamiento a los estudiantes, se desarrolla una fase estratégica, "PARTICIPACIÓN", en ella, se busca contribuir a la promoción, visualización y desarrollo de liderazgo en los estudiantes. Desde el 2014, en el marco de esta fase, se promueve un programa estratégico de apoyo estudiantil, denominado Monitorías Académicas y a través de él se ha logrado fortalecer la permanencia en los estudiantes, en miras de fortalecer el programa potenciando las prácticas de acompañamiento de los monitores a sus pares, se consolidó la iniciativa de generar un proceso de formación para estos estudiantes a nivel institucional y con el aval de la vicerrectoría académica, dando como resultado un diplomado.

El "Diplomado de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores", es una propuesta de cualificación dirigida a estudiantes que se desempeñan en el rol de monitores académicos de pregrado y posgrado en la Universidad Santo Tomás, tanto en modalidad presencial como a distancia; sus propósitos de formación se enmarcan en fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del monitor con sus pares, así como implementar estrategias y actividades didácticas que dinamicen la monitoria y contribuyan al desarrollo estudiantil tomasino, en tato a su permanencia.

El monitor académico en la Universidad Santo Tomás (USTA) brinda apoyo a sus pares principalmente a través de asesorías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en su cualificación, encuentran

elementos que aportan al desarrollo de su práctica para que esta se optimice en el escenario educativo; estos elementos fueron estudiados a la luz de las necesidades que presentaba esta población en su ejercicio y en el rastreo documental de las experiencias de diferentes Instituciones educativas en educación superior, generando, por su puesto, una articulación en términos de identidad con el proyecto educativo institucional que insta en elementos impajaritables como lo son el humanismo, la pedagogía problémica, el desarrollo integral estudiantil, el sistema de evaluación institucional entre otros.

El proceso de formación del diplomado lleva desarrollándose con los monitores académicos hace un año, contando con una corte de 166 Monitores graduados y logros como: mayor visualización del estudiante que desempeña este rol, construcción de materiales pedagógicos por los mismos estudiantes, los cuales se les da un uso real y práctico en los espacios académicos, aportando al fortalecimiento de herramientas pedagógicas y en tanto a los andamiajes del aprendizaje, definiendo esta estrategia como exitosa que aporta a la permanencia estudiantil y que ha contado con el apoyo institucional desde su gestión.

Descriptorios o Palabras Clave

Formación, Monitores Académicos, Didáctica y Pedagogía, Apoyo en los aprendizajes, Gestión institucional.

1. Introducción

La Universidad Santo Tomás (USTA) al ser una institución de educación superior, le apuesta a un currículo que responda a las necesidades de la comunidad local y global, como se señala en el Proyecto Educativo Institucional USTA (2004). Que este sea capaz de ofrecer soluciones éticas, críticas y creativas a los problemas de su entorno y del país, lo que permite hacer un análisis constante de las fracturas sociales y de los aportes que la Universidad misma le pueda ofrecer, a través de la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social universitaria. Desde el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, la USTA propone la formación integral basada en la “realización humana” y en la “promoción” de la persona para la potenciación de todas sus capacidades. De esta forma, “es pensarse la educación en el ejercicio de la promoción del otro, con el fin de su elevación gradual hasta llegar a su estado perfecto, el estado de virtud” (PEI 2004, p:24). A la luz de ello, la formación integral de los estudiantes es un pilar que hace parte de su acompañamiento en la universidad.

El programa de Monitorías académicas que se desarrolla en la universidad, como parte de las estrategias de la Unidad de desarrollo Integral estudiantil UDIES, responde a la formación integral y permanencia estudiantil como línea identitaria de la institución. Este programa ha cobrado valor con los años y ha sido insignia en el proceso de formación entre pares, allí, el monitor perfecciona su hacer a partir de la interacción con el ambiente universitario, sus realidades académicas y de sus compañeros, reconociendo las necesidades propias del contexto, y formándose en la “intención pedagógica” de su hacer en cuanto a esa realidad.

En el perfeccionamiento de la intención y acción pedagógica del monitor, la UDIES desarrolló una propuesta de formación para esta población que se consolidó en un diplomado, cuyo punto de partida fue el Modelo Educativo Pedagógico de la Universidad Santo Tomás, el enfoque pedagógico basado en problemas, que posibilita el análisis y la toma de decisiones de los monitores académicos en el contexto que se desenvuelven, así como el análisis de las necesidades propias de la población de monitores y las tendencias de formación a nivel nacional en este ámbito. Estos puntos de partida permitieron definir de forma clara los resultados de aprendizaje esperados del proceso de formación a la luz de contribuir a un programa que vela por la permanencia y el acompañamiento académico de los estudiantes.

2. Metodología

2.1. La problemática

El Ministerio de educación (2009) comenta, que la permanencia y la graduación estudiantil son factores ligados con la calidad educativa, dentro de ellos, los niveles de formación de los maestros, los aspectos curriculares, los medios y metodologías educativas, y la motivación del estudiante por obtener su título profesional; los cuales por su naturaleza y campo de acción, tienen un gran vínculo con la institucionalidad, es decir, son factores endógenos. Los Monitores académicos al estar involucrados en el apoyo al desarrollo de aspectos curriculares, de formación y pedagógicos, tienen que ver directamente con ese vínculo de la institucionalidad y la permanencia estudiantil, siendo así, la calidad de su acción en el acompañamiento académico, incidirá entonces en que los estudiantes a los que acompañe permanezcan.

La propuesta de formación a monitores académicos USTA, se encuentra instaurada en que los estudiantes que ejercen el rol de monitor requieren potenciar sus capacidades de mediar la enseñanza y aprendizaje con mayores elementos de base pedagógica y didáctica que demanda su ejercicio y en tanto la calidad de acompañamiento a sus pares, fomentando su calidad educativa y permanencia estudiantil.

2.2. Antecedentes

Para la construcción de la propuesta de formación se realizó un análisis de las necesidades en formación que presentaba la población de monitores académicos, en relación a sus acciones dentro de su rol en el acompañamiento estudiantil. Esto se ejecutó de una encuesta a los monitores académicos y un rastreo documental acerca de los planes de formación a los monitores académicos en universidades latino americanas y en Colombia.

Desde la indagación realizada, en Latinoamérica, se encontró uno de los referentes destacados en el trabajo de las monitorías académicas es Chile donde el rol del monitor se concibe como un tutor; en la Universidad de Santiago de Chile implementaron a través de su programa de "Tutorías entre pares," un proceso de formación como parte de la selección del estudiante que se desempeñará como tutor, donde desarrollan un curso semipresencial de empoderamiento del rol. Como resultado aquellos que lo superen, pueden desarrollar el ejercicio tutorial.

En Colombia, las monitorías académicas han tenido reconocimiento por parte del Ministerio de Educación en la "Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior de 2015", en donde se hace referencia a estas como parte del componente tres: "Mejoramiento de la calidad académica" que obedece a las herramientas de promoción de la permanencia y la participación estudiantil.

A nivel nacional, se encuentran diferentes universidades que han apostado por la formación del monitor:

- La Universidad Sergio Arboleda ha desarrollado la formación en aspectos metodológicos y pedagógicos respecto al rol y le ha denominado "Programa de formación de monitores".
- La Universidad del Rosario implementó una apuesta de formación en términos de estímulos al monitor, a través de la asistencia gratuita a los cursos electivos "Estrategias Docentes I y Estrategias Docentes II" de dos (2) créditos cada uno.

- La Universidad Central, establece como parte de los beneficios a los estudiantes monitores vincularse a proceso de formación pedagógica en su rol, a través de un curso corto en pedagogía.
- La universidad Gran Colombia ha establecido la “Escuela de monitores” con el objetivo de formar a los estudiantes en los ámbitos de la pedagogía, el currículo, la didáctica y el proceso de investigación a través de cursos lectivos.

De acuerdo con el contexto previamente descrito, la monitoria académica se implementa como una estrategia de apoyo académico a los estudiantes la cual propende el favorecer la permanencia estudiantil; adicionalmente se fortalece esta figura a través de programas de formación que hacen parte de los incentivos brindados a los monitores, cualificando el rol que ejercen dentro de la institución.

Desde los antecedentes institucionales, se logró compilar los esfuerzos e iniciativas desarrolladas de formación al monitor, que se han traducido en los últimos 5 años en el desarrollo de ciclos de conferencias y talleres experienciales, entre las que se destacan los siguientes:

- Conferencia: “Conocimiento y Estrategia: Prueba Saber Pro 2015”.
- Taller: “Aprender con Estilo”. (2015)
- Taller: “El monitor como facilitador en los procesos de aprendizaje activos”. (2016).
- Conferencia: “Aprendizaje significativo” “Aplicación del concepto de clase invertida” “Alcances y límites de las Pruebas Saber Pro en el marco de los contextos nacionales y mundiales de la Educación Superior”, “Otras miradas al proceso de formación desde lo curricular, Taller: “Estilos de pensamiento” (2017).
- Conferencia: “Experiencias educativas acompañamiento académico estudiantil” (2018).

Finalmente, en el periodo 2019-1, se realizó una encuesta con una pregunta abierta a monitores académicos de la USTA donde se propició a reconocer cuales eran sus intereses de formación en su rol, la pregunta que se desarrolló en la misma fue: “¿Qué aspectos le gustaría que se trabajara en la cualificación de monitorias para contribuir a la mejora de su rol?”. En ella participaron el 30% de los monitores académicos activos para el periodo (90 estudiantes). Sus respuestas fueron clasificadas en las siguientes categorías:

- Procesos comunicativos efectivos en la monitoria académica en cuanto a la enseñanza y aprendizaje.
- Procesos didácticos como elementos de apoyo al andamiaje del conocimiento y c. El rol del monitor al apoyar una clase.

Así, a partir de los aspectos señalados anteriormente, producto de la indagación sobre los procesos formativos del monitor académico, propiciaron la construcción de una propuesta que atendiera las verdaderas necesidades de formación en grupo poblacional como este a la luz del programa en el que se desarrolla.

2.3. Propuesta

Teniendo como punto de partida el Modelo Educativo Pedagógico de la USTA y los lineamientos institucionales acogidos por la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES) relacionados con “la promoción del estudiante”, se consolida la propuesta de cualificación al monitor a través de un diplomado compuesto por los siguientes módulos: “Pedagogía Entre Pares” y “Herramientas didácticas en la formación” y “Herramientas investigativas... una oportunidad para el éxito académico” (este último para posgrado), siendo estos resultado de la articulación de los antecedentes institucionales de los años

previos en la capacitación de monitores académicos y el principio rector de garantizar una educación de calidad en línea con el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA).

La propuesta se desarrolla en el marco del enfoque pedagógico basado en problemas que posibilita el análisis y la toma de decisiones de los monitores académicos en el contexto que se desenvuelven, así como en el desarrollo de las competencias y los resultados de aprendizaje de los estudiantes como se plantea en el documento orientador del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes SEA, 2018.

Para la construcción y desarrollo de la propuesta de formación, los insumos principales fueron los lineamientos institucionales a nivel curricular, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes; de esta forma se consolida la base fundamental de formación con perfiles de formación, competencias a desarrollar y una propuesta metodológica puntual que se relaciona a continuación:

- Perfil del monitor en la formación, desde el perfil de ingreso al Diplomado se expone que el estudiante posee una matrícula activa de cualquier programa de pregrado y posgrado en la modalidad presencial o distancia, quien debe estar cursando mínimo tercer semestre para pregrado y segundo para posgrado, cuyo promedio académico sea igual o superior a 4.0 (3.8 para ingenierías). Tiene interés en acompañar los diversos procesos de enseñanza, tener actitud de servicio y disponer de tiempo para asistir a los procesos de cualificación (Documento del programa de formación pedagógica y didáctica a monitores, 2014; pág. 20 y propuesta Monitores profesionales posgrados, 2020; pág. 31). En relación al perfil de egreso (que se relaciona de forma directa con los propósitos de la formación y competencias a desarrollar) se establece que el monitor académico egresado del diplomado demuestra una identidad tomista que acompaña, orienta y potencia los aprendizajes de sus pares. Para ello, posee actitudes consolidadas de empatía y comunicación asertiva, tiene en cuenta los aspectos de las dimensiones del ser en sus pares, sus acciones pedagógicas tienen bases en el Proyecto Educativo Institucional y la estructura curricular USTA. Realiza la planeación de acompañamientos grupales académicos, con elementos básicos del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. Da uso exitoso de elementos didácticos y genera propuestas didácticas que posibiliten el desarrollo de un aprendizaje basado en problemas y para posgrados se enfatiza el desarrollo de competencias investigativas. Finalmente, se destaca por actitudes de servicio, acompañamiento estudiantil e identifica el proceso de su formación en el diplomado, valioso en su desarrollo personal, profesional y laboral.
- Los propósitos de formación del diplomado, se orientan a: Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del monitor académico siguiendo los lineamientos pedagógicos y curriculares de la Universidad Santo Tomás; Fomentar prácticas de enseñanza dinamizadas por estrategias didácticas que promuevan la cualificación académica y el desarrollo integral estudiantil; finalmente a potenciar las competencias investigativas, para fortalecer la cualificación integral y académica en posgrados.
- Las competencias propuestas a desarrollar en los monitores en el marco de las dimensiones de la acción humana (dimensiones establecidas como parte de la identidad institucional USTA) se enmarcan en:
 - » Desde la comprensión: Explica lo que significa la enseñanza a un par, a partir de las actitudes y las aptitudes que debe tener un monitor para fortalecer los niveles de comunicación y empatía con los estudiantes.
 - » Identifica aquellas problemáticas y necesidades propias del contexto formativo, en el marco del Proyecto Educativo Pedagógico Institucional y su relación existente con su labor como monitor.

- » Desde el obrar: Acompaña a sus pares fortaleciendo su desarrollo integral estudiantil para obtener mejoras en sus resultados de aprendizaje y permanencia estudiantil.
 - » Desde el hacer: Diseña y aporta a la planeación pedagógica del espacio académico que acompaña, así como también de sus asesorías pedagógicas a sus pares, para obtener el máximo de provecho de las herramientas disciplinares del espacio y las mediaciones didácticas.
 - » Despierta y potencia el espíritu creativo, reflexivo e innovador del estudiante tomasino, orientado hacia el observar, identificar, analizar y gestionar nuevas opciones de ver y comprender la realidad, para dar respuestas a problemáticas de conocimiento, disciplinares y sociales (posgrado).
 - » Desde el Comunicar: Evidencia en los acompañamientos realizados a sus pares los resultados de aprendizaje obtenidos, como resultado de los recursos pedagógicos y didácticos acogidos empleados en la monitoria.
- Metodología: Para el proceso de formación, se propone el desarrollo de dos módulos para pregrado (1 y 2) y dos módulos para posgrados (1 y 3) que respondan a las anteriores competencias señaladas. Los módulos propuestos son:

Módulo 1: Pedagogía Entre Pares. Aplica tanto para pregrado como para posgrado (con algunas variantes)

Módulo 2: Herramientas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje. Aplica únicamente a pregrado

Módulo 3: Herramientas investigativas... una oportunidad para el éxito académico. Aplica únicamente a posgrados.

Para pregrado, cada uno de los módulos tendrá una duración en tiempo de un semestre académico, con actividad presencial y/o sincrónica de 10 horas, de trabajo independiente de 20 horas y práctico de 30 horas; siendo así cada uno de los semestres el monitor invierte 60 horas por módulo y 120 horas en total al finalizar el diplomado.

3. Resultados

Como se señaló anteriormente, el proceso de formación de diplomado para monitores académicos viene desarrollándose hace un año (2020), y en él se han logrado alcanzar:

- Cubrimiento al 100% de la población de monitores académicos de la Universidad en las diferentes facultades en la modalidad presencial y a distancia, y aprobación del diplomado por parte de los monitores de al menos el 70% .
- Creación de materiales pedagógicos por parte del 70% de los monitores académicos en su último módulo de formación.
- Fortalecimiento por parte del monitor en el diseño y planeación pedagógica del espacio académico que acompaña, brindando elementos creativos y de apoyo al maestro titular.
- Los monitores han logrado identificar aquellas problemáticas y necesidades propias del contexto formativo, en el marco del Proyecto Educativo Pedagógico Institucional y su relación existente con su labor como monitor.
- En cada uno de los encuentros sincrónicos realizados con los monitores académicos se ha realizado una encuesta evaluación del encuentro y de la sección respectiva del diplomado, permitiendo explorar en ellos la pertinencia de los temas, estrategias y metodologías abordadas en relación a los resultados de aprendizaje proyectados en los monitores; siendo así, se pregunta sobre relevancia de las competencias abordadas frente a sus acciones como monitor, las reflexiones acerca de su

práctica como monitor, la calidad de los encuentros en relación a los docentes orientadores del mismo y los recursos utilizados encontrando una percepción favorable de pertinencia y calidad del proceso de formación por parte de los monitores del 79%.

- Impacto de las monitorías académicas a más de 2000 estudiantes en la universidad desde la realización del diplomado.
- De los estudiantes impactados con monitoría académica en un estudio realizado con una ventana de tiempo del 2018 al 2021 se encontró que el 92% de los estudiantes impactados por la monitoría académica en la universidad tienen la tendencia de permanecer en estado activo y no presentar abandono, el 5% de estar inactivo y el restante estar egresado o trasladado.

4. Conclusiones

El programa de monitorías académicas es insignia para muchas instituciones educativas de educación superior en contribuir a la permanencia estudiantil y contrarrestar desde el factor académico los causales de deserción, sin ser la excepción para la universidad Santo Tomás. Para programas e iniciativas exitosas es importante contribuir constantemente a potenciarlas y hacer de las mismas unos recursos que se acerque cada vez más a una óptima calidad y de aprovechamiento inteligente; para el caso de esta experiencia, en la USTA, ha sido un verdadero reto en términos de hacer del programa de monitorías académicas fomento la calidad educativa, que responda al respaldo institucional sobre el apoyo recibido para su gestión, de hacer aprovechable este recurso y un uso responsable; así, gracias al proceso de formación que se emprendió y que ha hecho que la labor del monitor, de un paso de un acto de buena intención a un acto profesional mayormente intencionado, en tanto al incremento de la obtención de los objetivos de programa mismo, entre ellos el fomento de la permanencia estudiantil.

Bibliografía

- Bernal, Cacheiro, González, María Luz. Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2018. ProQuest Ebook Central, Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustasp/detail.action?docID=5426517>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- MIRANDA, R., CONTRERAS, J., Cornejo, M., GONZÁLEZ, F., MORIS, E., & MUÑOZ, N. (2014). Desarrollando Tus Talentos: Gestión colaborativa de un programa de tutorías pares. In IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Colombia, Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Marta_Duran_Gamba2/publication/340427599_Causas_asociadas_a_la_desercion_estudiantil_y_estrategias_de_acompanamiento_para_la_permanencia_estudiantil/links/5e87f112299bf13079787047/Causas-asociadas-a-la-desercion-estudiantil-y-estrategias-de-acompanamiento-para-la-permanencia-estudiantil.pdf#page=591
- MEN (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

Méndez D, M.F. (2011) Estrategias Didácticas. Ediciones Puerto Creativo: Buenos Aires

Universidad Católica. Bogotá: ¡Prepárate para ser un Monitor Académico o Mentor Estudiantil!, recuperado de: <https://www.ucatolica.edu.co/portal/preparate-para-ser-un-monitor-academico-o-mentor-estudiantil/>

Universidad Central, Bogotá: Programa de Monitorías Académicas, recuperado de: <https://www.ucentral.edu.co/cep/programa-monitorias-academicas>

Universidad La Gran Colombia: Bogotá: Escuela de Monitores, recuperado de: <https://ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/escuela-de-monitores>

Universidad del Rosario, Bogotá: Conozca los beneficios del ser monitor, recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/Escuela-de-Ciencias-Humanas/Estudiantes/Monitores-academicos/Conozca-los-beneficios-de-ser-Monitor-Academico/>

Universidad Santo Tomás. (2015). Documento Marco Gestión Curricular.

Universidad Santo Tomás. (2015). Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular. Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente.

Universidad Santo Tomás (2004). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>

Universidad Santo Tomás (2004). Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>

Universidad Santo Tomás (2004). Documento Marco UDIES, 2015.

Universidad Sergio Arboleda, Bogotá: Estudiantes | Formación de Monitores | Escuela de Filosofía y Humanidades, recuperado de: <https://www.usergioarboleda.edu.co/escuela-de-filosofia-y-humanidades/formacion-de-monitores>

UN OBSERVATORIO PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN EL ITM, INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Valentina Palacio Cardona
valentinapalacio@itm.edu.co

Andrea Alejandra Lara Castañeda

Verónica Mira Fernández

Colombia, Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen

Cuando se habla de un Observatorio para la Permanencia en la Educación Superior, este puede desarrollarse y consolidarse como un escenario de identificación, caracterización, visualización, sistematización de información, formulación, planeación e implementación de procesos, estrategias y acciones en favor de la permanencia y la graduación estudiantil, desde un enfoque de desarrollo humano y de potenciación de habilidades blandas de los estudiantes; que incluya además, estudios, investigaciones y acciones de evaluación, de cara a realizar un adecuado seguimiento al comportamiento de la deserción y la evolución de la permanencia en el sistema educativo.

El Observatorio del ITM, dirige sus esfuerzos hacia la permanencia y la graduación estudiantil, constituyéndose por excelencia, en una experiencia significativa para la educación superior en la ciudad y el país, de cara a la promoción de la interacción académica y social.

Descriptores o Palabras Clave

Permanencia, Observatorio de Permanencia Estudiantil, Educación Superior.

1. Introducción

Comprender el abandono académico en la educación superior, es decir, la no permanencia en esta por parte de los estudiantes, es provocado por una combinación de distintos factores, teniendo en cuenta que estos, son relativos tanto al interior del sistema como externos a él, debido a una confluencia de variables de tipo social, económico, familiar, individual, territorial y del entorno (MEN, S.F), adicionalmente, la experiencia en los diferentes estudios realizados en el Observatorio han permitido identificar otras variables que influyen en la decisión de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios, relacionados con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y con los procesos administrativos institucionales.

Ahora bien, el Observatorio para la permanencia estudiantil del Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM-, se caracteriza por posibilitar “la observación, análisis, reflexión y planeación estratégica de los procesos educativos institucionales, a la vez que facilita a la institución situarse en un espacio geográfico, social, y cultural desde el cual se hace posible alcanzar un enfoque para pensar y analizar el proceso educativo” (ITM, 2013), para lo cual se requiere la activación y posterior ejecución de procesos sociales y psicopedagógicos en corresponsabilidad con las diferentes áreas académicas y administrativas institucionales, así como el conglomerado público de Medellín, el sector privado y la sociedad civil de la Región, y con miras a alcanzar amplios niveles de impacto, siendo un escenario de reflexión y explicación de la permanencia y del fenómeno multicausal de la deserción.

En consideración a lo anterior, en el contexto de la Educación Superior, es pertinente y necesario llevar a cabo investigaciones y estudios en materia de la permanencia estudiantil, que sirvan de insumo para la toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior -IES-. Por lo tanto, es viable considerar la importancia de un Observatorio para la Permanencia Estudiantil, entendiendo que este alcanza a constituirse como un marco de investigación y análisis para estas.

2. Contexto

El Observatorio, fue creado por la Resolución 696 de 2013, como un escenario de pensamiento abierto al estudio, la investigación y el análisis de la permanencia estudiantil y de los procesos pedagógicos en la Institución, a la vez es un articulador social y académico que proporciona insumos para la toma de decisiones en el área académica en procura de la permanencia y mejoramiento de sus procesos (SIGA, 2021).

Por otro lado, el Observatorio se visualiza como un escenario de reflexión, análisis y explicación de la permanencia y del fenómeno multicausal de la deserción, generando contenidos y estrategias que contribuyen a la formulación e implementación de acciones que suman al funcionamiento metodológico del Servicio de Intervención y Gestión Académica -SIGA-, para la permanencia académica de los estudiantes desde un enfoque de desarrollo humano y de potenciación de sus habilidades blandas.

Entre los estudios e informes realizados en el Observatorio pueden destacarse:

- Informes de caracterización psicopedagógica de los estudiantes, con base en el análisis de diferentes variables que posibilitan la comprensión de los factores de riesgo de la deserción y la procura en el desarrollo de estrategias para la permanencia estudiantil.
- Estudios de deserción, implican la identificación de las principales causas y factores según los cuales, los estudiantes no continúan ni culminan sus compromisos académicos en la Institución.
- Estudio de ausentismo intersemestral, donde se identifican diferentes factores que afectan el ciclo académico de los estudiantes, siendo éste el abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa, por un período académico en el programa en el que se matriculó.
- Formulación de estrategias fundamentadas en el desarrollo humano y las habilidades blandas, cuya aplicabilidad sea dirigida a la comunidad estudiantil.
- Creación, diseño y aplicación de instrumentos para estudios y caracterizaciones pertinentes a los propósitos del Observatorio.
- Vigilancia tecnológica sobre la permanencia estudiantil en la Educación Superior.

A partir de los anteriores estudios, se comprende la relación entre las características de los estudiantes y las razones de su abandono académico, es decir, se identifican los aspectos que dan cuenta de las condiciones específicas que pueden perturbar la permanencia estudiantil, con el fin de proponer y diseñar estrategias para afrontar esos factores de riesgo y minimizar el abandono.

3. Resultados

La figura del observatorio surge de tal manera, para analizar temas o problemas de la realidad social con diversidad de métodos, técnicas de recolección de información y análisis de los datos. La misión de estos es vigilar y detectar lo que ocurre en su ámbito de actuación, y su valor agregado se sustenta en: I) buscar la información, II) discernir su relevancia, III) organizarla de modo coherente y IV) presentarla de forma clara los datos y la información (Angulo, 2009).

Así las cosas, el Servicio de Intervención y Gestión Académica – SIGA del ITM, es el referente Institucional que lidera las acciones de permanencia y graduación universitaria con dos líneas estratégicas de intervención: I) línea psicopedagógica y asesorías académicas en Ciencias Básicas y, II) la línea del Observatorio de Permanencia Estudiantil. En la primera línea se realiza acompañamiento integral a la comunidad académica institucional y especial asesoría y seguimiento al grupo de estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción o en ausentismo, mediante el trabajo desarrollado por un equipo administrativo e interdisciplinario: psicólogos del aprendizaje, trabajadores sociales, politólogos y docentes de Ciencias Básicas, que, estudian, crean y generan estrategias y acciones de intervención psicopedagógica. La segunda línea, el Observatorio, según su vigencia a partir de la Resolución 696 de 2013, es un escenario de pensamiento abierto al estudio, la investigación y el análisis de la permanencia estudiantil y de los procesos pedagógicos en la Institución, que proporciona insumos para la toma de decisiones y el funcionamiento metodológico de SIGA (Proyecto SIGA, 2021).



Figura 1. Portafolio SIGA – Observatorio Pedagógico

Fuente: Creación propia.

De esta manera, SIGA y su Observatorio para la Permanencia Estudiantil, se configuran como un proyecto adscrito a la Dirección de Bienestar Institucional del ITM, con el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia y en corresponsabilidad con las facultades de la Institución, fortaleciendo la capacidad institucional en el diseño, formulación y evaluación de los lineamientos y las disposiciones requeridas para la implementación de acciones y programas de fomento hacia la permanencia y la graduación estudiantil de manera integral y sincronizada con oportunidades de acceso y bienestar (Proyecto SIGA, 2021).

Si bien, en América Latina uno de los mayores desafíos que ha venido enfrentando la Educación Superior, es el aumento en el número de estudiantes matriculados. Este crecimiento se explica por diferentes razones: políticas públicas destinadas a reducir las barreras que limitaban el acceso de los sectores de menores ingresos a la educación superior y la emergencia de una clase media, que ha buscado consolidar su status social mediante una mejora en su nivel educativo (Lemaitre, 2018, p. 19).

La realidad descrita anteriormente, coincide con la presentada en la Institución Universitaria ITM de Medellín, en la cual, en los diez últimos periodos académicos se muestra un aumento de estudiantes matriculados en los periodos comprendidos entre el 2017-02 y el 2021-01 (Gráfica 1). En ella, se visualiza el aumento de estudiantes nuevos y antiguos matriculados en cada semestre, siendo un hito marcado por los programas y disposiciones de la Administración Municipal para la Educación Superior como: Becas Tecnologías Alcaldía de Medellín y Matrícula Cero. El primero es un programa de becas para promover el acceso de los jóvenes a programas tecnológicos con alta pertinencia para la inserción laboral, de cara a la Cuarta Revolución Industrial, garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y financiando los seis semestres de duración de la tecnología. Por su parte, la Matrícula Cero es una estrategia para cubrir la matrícula de más de 24 mil estudiantes de las tres Instituciones de Educación Superior -IES- públicas de la Ciudad: Institución Universitaria ITM, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia e Institución Universitaria Pascual Bravo, garantizando la gratuidad y la permanencia en estas (Alcaldía de Medellín, 2021).

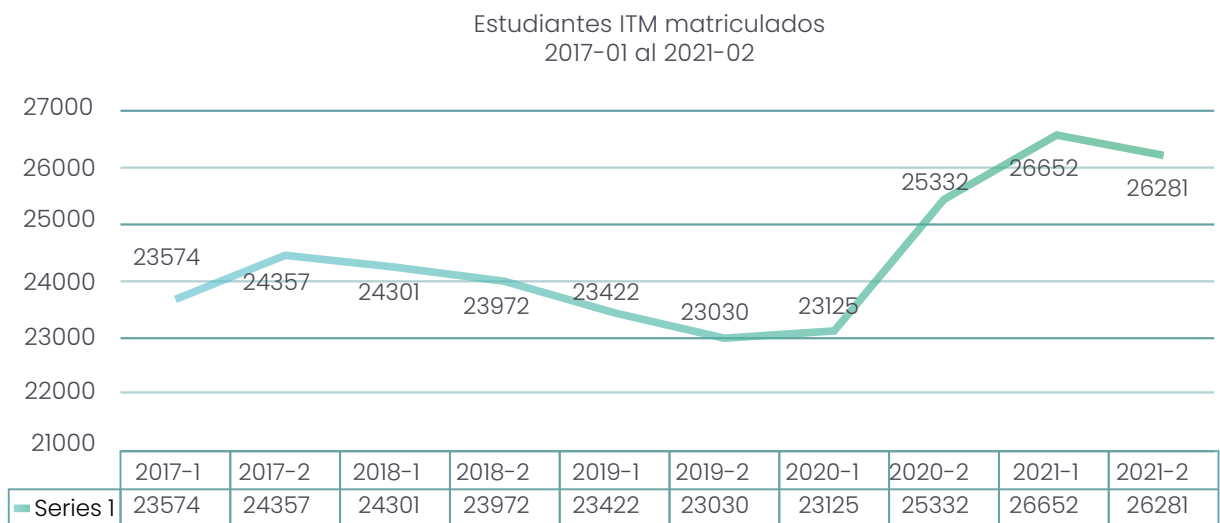


Figura 2. Estudiantes matriculados 2017 - 2021
Fuente: SIAWeb ITM. 06/09/2021.

El concepto de permanencia estudiantil va ligado a la determinación de estrategias para mantener la continuidad de los estudiantes y afianzar de esta manera su formación integral; aportando a que los estudiantes continúen su camino, alcanzando los objetivos trazados en su proyecto de vida. De allí, que la permanencia sea un tema estratégico con relación a la información y análisis en referencia a los niveles de continuidad, y la detección de los factores que inciden en el momento que los estudiantes deciden abandonar su programa académico; ligado a la misión de la educación y el cumplimiento de su función social como herramienta de equidad y oportunidades, que, como tal, posibilita y eleva los niveles de calidad de vida de los estudiantes, y mejora sus condiciones con bienestar.

Si bien, la población estudiantil por sí misma es diversa, conlleva una variedad de intereses y prioridades que condicionan decisiones relativas a las expectativas y la permanencia en la Educación Superior. Estos factores, como se mencionó anteriormente, pueden ser: personales, académicos, laborales, familiares, sociales, culturales y del entorno, los cuales requieren ser conocidos por la institución para dar respuesta en lo que corresponde a las necesidades de una población estudiantil heterogénea.

Ahora bien, no es suficiente generar el acceso a la Educación Superior, es preciso permanecer en ella de manera acorde con el sistema educativo y los procesos de calidad en los que las Instituciones Universitarias se encuentran inmersas; y es en este punto, donde se configuran los desafíos significativos para las instituciones de educación superior y toman un papel relevante los observatorios de permanencia estudiantil, puesto que son claves para el estudio del acceso, adaptabilidad, la permanencia y la deserción o el abandono. En la siguiente tabla, puede observarse con relación a la gráfica 1, estudiantes matriculados; la deserción semestral en los mismos periodos, teniendo presente que se mide anualmente:

Tabla 1. Deserción anual 2017-01 al 2021-01.

La deserción en la Institución se ha presentado en periodo relacionado con el ingreso en los últimos semestres evaluados así:

2017-1	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1	2019-2	2020-1
14,10%	15,70%	15,70%	15,90%	16%	16,80%	7,38%

Complementa la información anterior el ausentismo intersemestral, el cual se mide semestralmente, como posibilidad de generar a tiempo estrategias para mitigar la deserción:

		2020-2	2021-1			
		8%	11%			

Fuente: Servicio de Intervención y gestión académica - SIGA. Creación propia.

Teniendo presente los resultados de la tabla anterior, desde el Observatorio se han establecido una suma de acciones entre las que se encuentra, el diseño de estrategias en favor de mejorar la calidad académica y fortalecer la formación integral, incluyendo la reformulación de prácticas en el contexto del aprendizaje, donde se reconoce la diversidad y las metodologías pertinentes a aplicar, como son: acompañamiento psicopedagógico individual y grupal donde se desarrollan talleres de estrategias para el aprendizaje (planeación estratégica del tiempo, autodiagnóstico de estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas para el aprendizaje, pensamiento creativo, pensamiento lógico, identificación de factores ansiógenos, habilidades de lecto-escritura; atención, concentración y memoria, manejo de la ansiedad frente a la evaluación); formación a docentes para la generación de estrategias incluyentes en el aula: pertinencia, permanencia y persistencia, módulo mediado por las TIC; implementación de estrategias académicas y psicopedagógicas para fortalecimiento de habilidades transversales y habilidades blandas en los estudiantes que les permitan afrontar con éxito sus retos académicos y avanzar de forma significativa hacia el logro de sus objetivos, donde el factor motivacional es fundamental en relación a la permanencia y resultados de su rendimiento académico, considerando el autoconocimiento, la autorregulación y la salud mental.

Consecuentemente, el Observatorio del ITM a su vez incluye, la formulación de estudios relacionados con la investigación acerca de experiencias significativas en relación con los proyectos, programas y políticas de permanencia a nivel local, nacional e internacional, y una suma de esfuerzos en lo que será la determinación del Sistema de Alertas Tempranas para la Permanencia Estudiantil -SIATPE-, e instrumentos de autoevaluación que permitan identificar los aspectos a fortalecer, con el fin de favorecer la permanencia y la graduación de los estudiantes. Esto sumado a procesos de inducción, orientación vocacional y adaptación a la vida universitaria, como se precisa en el modelo de acreditación del Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación (Acuerdo 02 del 2020) y alta calidad descrito en el factor 6. Permanencia y graduación.

Así, la labor del Observatorio y el concepto de comprender la permanencia estudiantil trasciende y avanza hacia enfocar su atención en la identificación de barreras, la pertinencia y la promoción de acciones para la continuidad, el acompañamiento a los estudiantes en sus dificultades académicas mediante herramientas que potencializan el ser y la construcción de significados alrededor del concepto de la permanencia que influyen directa o indirectamente en ella.

4. Conclusiones

- De cara a la comprensión de las condiciones específicas que pueden perturbar la permanencia estudiantil, se considera pertinente, el comprender la relación entre las características de los estudiantes, según los ámbitos sociodemográficos, económicos, familiares, culturales y educativos en los que ellos se desenvuelven y las razones de su abandono académico.
- Debe trabajarse hacia proponer y diseñar estrategias y acciones afirmativas en articulación con las diferentes unidades académicas y administrativas de las Instituciones de Educación Superior, en pro de minimizar el abandono.
- Se considera fundamental, invitar a la formación y al fomento de un Observatorio que sea crítico de la realidad social y que fortalezca los lazos de la Universidad con la sociedad; además, de dimensionar, cómo la articulación con relación al significado de la permanencia implica el compromiso y corresponsabilidad de diversos estamentos desde el área administrativa, docentes y demás empleados, comprendiendo de esta forma, que la permanencia es responsabilidad de todos.
- En este sentido, puede determinarse que un Observatorio para la Permanencia Estudiantil en el marco de la Educación Superior, se constituye en un espacio dinámico en el que se construye de forma permanente el conocimiento; inclusive, siendo también, un escenario de trabajo conjunto que en el ámbito del sector público, que contribuya a la planeación, elaboración, formulación, implementación, desarrollo y evaluación de políticas públicas relativas a la permanencia estudiantil y a la reducción de las tasas de deserción.

Bibliografía

Acuerdo 02 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Educación Superior y Consejo Nacional de Acreditación]. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.1 de julio de 2020.

Alcaldía de Medellín. (2021). Recuperado el 6 de septiembre de 2021. https://sapiencia.gov.co/matricula_cero_2021-1/

Angulo, N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? Distrito Federal, México. Revista Innovación Educativa, vol. 9, núm. 47, abril-junio, 2009, pp. 5-17. Instituto Politécnico Nacional.

Lemaitre, Maria J. (2018) La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Ministerio de Educación Nacional. (S.F). Recuperado el 24 de octubre de 2021. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Recuperado el 10 de septiembre de 2021. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/82745>: Ministerio de Educación Nacional. (2021). Recuperado el 10 de septiembre de 2021.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/156292:SPADIES>

Resolución 696 de 2013. Por la cual se crea y se fijan las condiciones de funcionamiento del Observatorio Pedagógico del ITM. https://reacreditacion.itm.edu.co/docs/Normativa_Interna/36.%20Resolucion%20Rectoral%20696%20de%202013%20-%20Observatorio%20Pedagogico.pdf

Servicio de Integración y Gestión Académica –SIGA–. (2021). Proyecto Operativo SIGA - Observatorio. Instituto Tecnológico Metropolitano.

EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE EL INCREMENTO DEL ACCESO Y LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK ECUADOR (2016 – 2021)

Enrique Aurelio Barrios Queipo
enrique.barrios@uisek.edu.ec

Yamirlis Gallar Pérez.
yamirlis.gallar@uisek.edu.ec

Universidad Internacional SEK. Ecuador

Nadia Margarita Rodríguez Jiménez
nadia.rodriguez@uisek.edu.ec

Katherine Alexandra Villacís Bermeo
katty.villacis@uisek.edu.ec

Ecuador, Universidad Internacional SEK

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo, caracterizar la experiencia educativa sobre el incremento de oportunidades creadas para el acceso y la reducción del abandono estudiantil logrados en la Universidad Internacional SEK_Ecuador (UISEK), durante el periodo 2016 al 2021, a partir de la concepción y aplicación de su Modelo Educativo (Rodríguez y otros, 2020), como referente teórico, metodológico y práctico del quehacer institucional, lo que ha favorecido el cumplimiento de los elementos del componente estudiantado para la acreditación institucional 2020. La experiencia educativa es un resultado científico que ordena, reconstruye y explica un proceso vivido y las relaciones que han intervenido en el mismo (Montejo, 2017). En el caso específico que se presenta, constituye una respuesta concreta y autóctona a:

- a. La aspiración de aumentar sistemáticamente las oportunidades de acceso a la UISEK, prevista en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), referente esencial para el desarrollo socioeconómico mundial. Ecuador cada año gradúa aproximadamente 300 mil estudiantes de bachillerato y solo acceden a la Educación Superior 90 mil (Lasso, 2021). Ello avala la necesidad de continuar aumentando oportunidades para estudios universitarios.
- b. La necesidad de optimizar la relación entre el crecimiento del acceso a la UISEK y la disminución del abandono estudiantil, cuestión que todavía es un requerimiento generalizado en Latinoamérica y en específico, en Ecuador.

Esta relación, se ha visto afectada porque las estrategias nacionales e institucionales han trabajado mucho más en el aumento de la oferta, que en garantizar la permanencia de los estudiantes y aumentar las tasas de graduación. Al respecto, un Informe diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica (OEI, 2019), devela que entre el 2000 y el 2017 se logró un crecimiento en el acceso a estudios universitarios superior al 50,6% en esta región, (por encima de los objetivos de la Agenda 2030). Sin embargo, según la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE, 2016) las tasas de abandono siguen siendo relevantes en este mismo periodo. Estas dos tendencias se verán afectadas debido a la situación sanitaria provocada por el COVID_19, si las universidades no cuentan con estrategias endógenas dirigidas a limitar estos efectos.

Los resultados que se logran en la UISEK evidencian un incremento de oportunidades creadas para el acceso y la reducción del abandono en el periodo 2016 al 2021, todo lo que se atribuye al soporte pedagógico y didáctico que ha generado su Modelo Educativo. Esta asunción se fundamenta debido a la contribución de dicho Modelo para integrar y hacer coherente sus actividades académicas y administrativas basadas en tres pilares esenciales:

- El aumento del número de carreras de pregrado y programas de posgrado que se ofertan a la sociedad, basado en un estudio de pertinencia que tenga en cuenta, los intereses de los optantes y las necesidades del sector de la producción y los servicios.
- El logro de una oferta caracterizada por cinco diferenciadores esenciales que impactan en la retención de los estudiantes. Son ellos: la formación de competencias profesionales duras y blandas; la personalización del proceso formativo; la integración de los procesos sustantivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad; la internacionalización del currículo; y la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que ha facilitado incorporar las modalidades híbrida y online.
- Hacer realidad que los estudiantes sean el centro de la misión, visión y los planes de desarrollo institucional, lo que ha promovido que todas las dependencias académicas y administrativas hayan

marchado bajo una única estrategia, cuyos fines son comunes dentro de la diversidad de funciones que tienen cada una de las mismas.

Palabras claves

Acceso, Permanencia, Abandono, Educación Superior, Experiencia Educativa.

1. Introducción

La relación entre el incremento del acceso y el abandono estudiantil en la Educación Superior ha sido una problemática poco abordada en los últimos años. El inicio del Siglo XXI marcó un hito en el proceso de acceso a la Educación Superior Latinoamericana. En esta etapa se logró precisar el concepto de acceso universal a la educación (UNESCO, 2006, como se citó en IESALC, 2020), destacándose en el mismo la igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un sistema educativo, independientemente de sus características (clase social, la raza, el género, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades). La educación debe ser inclusiva y accesible para todos, tanto de hecho como de derecho. Para el logro de este propósito es imprescindible incrementar oportunidades de acceso universitario, a partir de diversificar la oferta formativa y crear un mayor número de plazas.

A nivel mundial, la IESALC (2020), reporta que el acceso universal a la Educación Superior creció significativamente, entre los años 2000 y 2018. La tasa bruta de matriculación (TBM), es un indicador que depende de la ampliación de la oferta, la cual aumentó del 19% al 38% en todo el mundo.

Este crecimiento de la región no impactó en el Ecuador de la misma manera. Un informe presentado por el Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES), denominado Ampliación de la oferta de carreras y programas públicos con calidad y pertinencia (2018), devela que cada año se continua acumulando una demanda insatisfecha de acceso de los graduados del bachillerato, a lo que se añade el crecimiento de la brecha del acceso por la inequidad territorial, por la saturación de la capacidad universitaria instalada, por la limitada diversificación de la oferta formativa, por las dificultades de conectividad para las modalidades híbrida y online, por los bajos resultados logrados en la TBM (17,9%), muy por debajo del promedio de América Latina.

El aumento del acceso, y por ende de la TBM en la Educación Superior en Latinoamérica, ha generado un mayor escrutinio sobre la calidad y la relevancia de los servicios de las universidades. Mantener y hacer sostenible el ritmo de crecimiento de la TBM demanda, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), la necesaria aplicación de estrategias a todos los niveles de la sociedad en general, y de las universidades en particular, para garantizar la calidad en el proceso formativo de los profesionales. De lo contrario, al incrementar el acceso es posible que se generen limitaciones en resultados institucionales, tales como: las tasas de abandono universitario y tasas de graduación (indicadores directos), así como las tasas de desempleo de los graduados (indicadores indirectos).

Ante esta realidad, a juicio de los autores del presente trabajo, surgen dos proyecciones de interés científico y social. La primera, es continuar profundizando en la relación del acceso y el abandono dentro de un mismo sistema, cuya naturaleza orgánica implica que todo cambio en uno de sus elementos componentes, producirá cambios en el resto de los elementos componentes (Fuentes, 2009). La segunda, es garantizar que exista un aumento en el acceso acompañado de acciones institucionales endógenas que promuevan una disminución del abandono estudiantil.

Precisamente, desde el objetivo del presente trabajo se aborda una experiencia educativa endógena sobre el incremento de oportunidades creadas para el acceso y la reducción del abandono estudiantil logrados en la Universidad Internacional SEK_Ecuador (UISEK), durante el periodo 2016 al 2021, a partir de la concepción y aplicación de su Modelo Educativo como referente teórico, metodológico y práctico del quehacer institucional. Con esta proyección estratégica, se favoreció el cumplimiento de los estándares establecidos en los elementos del componente estudiantado previstos en el Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación (2020) del Ecuador, que contribuyó al logro de la acreditación institucional en el 2020.

2. El Modelo Educativo UISEK como referente teórico, metodológico y práctico

Los modelos científicos son cada vez más empleados en la práctica educativa. De acuerdo con Montejo (2017), un modelo científico es una representación de aquellas características esenciales de un objeto, y de cómo puede ser cambiado, implementado y evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad. El referido autor, expresa que, en el campo de la educación, a pesar de las incongruencias y contradicciones en las definiciones existentes, se ha demostrado que un “modelo educativo”, impacta en la mejora del funcionamiento de las instituciones de la Educación Superior y se ha convertido en medio y método para lograr representaciones simples de los fenómenos complejos que en estas instituciones tienen lugar.

A partir de esta conceptualización, desde del año 2015 en la UISEK, comienza el perfeccionamiento sistemático, continuo y constante de su Modelo Educativo institucional, en la búsqueda de un referente teórico, metodológico y práctico que, dado su carácter descriptivo, explicativo, predictivo y prescriptivo, facilitara la toma de decisiones académicas y administrativas en correspondencia con las aspiraciones de la misión y visión institucional.

A continuación, se describen las cualidades del Modelo Educativo UISEK (Rodríguez y otros, 2020), que han impactado en la proyección sistémica, estructural y funcional de su quehacer académico y administrativo. Estas cualidades tienen igualmente como soportes esenciales, la experiencia educativa que acumula la Institución Internacional SEK con más de 125 años de experiencia en el fortalecimiento de la “Educación del Ser Humano” y la sistematización de la práctica educacional de la UISEK que acumula 28 años ofreciendo el más alto grado de excelencia humana y académica en la formación de los hombres y mujeres del mañana.

La **cualidad teórica** radica en haber modelado relaciones entre sistemas de hechos pedagógicos y didácticos reales, con las teorías vigentes de estos campos del saber. Es decir, se ha logrado interpretar, diseñar y reproducir de manera simplificada la realidad en correspondencia con la necesidad histórica – concreta del contexto ecuatoriano, regional e internacional, así como las teorías pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas y filosóficas referenciales. Para su construcción se aplicó el proceso descrito por los autores Marimón y Guelmes (2003).

La **cualidad metodológica** se evidencia, a partir de su perspectiva operacional, la cual, de acuerdo con su carácter sistémico, incluye acciones y procedimientos de todas las áreas institucionales que son dependientes entre sí para lograr los objetivos estratégicos institucionales. Este sistema metodológico reconoce que las metas quinquenales son únicas para lo académico y lo administrativo. Tienen como recurso el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) que se concretan en los Planes Operativos

Anuales (POA), y apuntan hacia el logro integrado de convertir a la UISEK en una universidad referente de calidad acreditada, apoyada en políticas de mejora continua, comprometida con la generación y transferencia del conocimiento en beneficio de la sociedad.

La **cualidad práctica** se deriva de haber logrado integrar los tres procesos sustantivos universitarios (docente, investigativo y de vinculación con la colectividad), bajo el sustento de que el proceso formativo de las carreras y programas es lo más importante a lograr con el concurso de cada una de las áreas administrativas y académicas de la UISEK. Que, por ende, la calidad del acceso dependerá del vínculo diagnóstico y orientativo de cada carrera con los subsistemas educativos y de cada programa con las necesidades del sector de la producción y los servicios.

La cualidad práctica es estratégica. Los resultados del proceso de acceso, permanencia, egreso y empleabilidad de la UISEK (Barrios y otros, 2018), son efectos previstos y medidos en cada área administrativa y académica, como referente de sus funciones. De la aplicación práctica de este proceso, depende en gran medida el aseguramiento de la calidad de la oferta formativa y su mejora continua.

La relación tríadica que tiene lugar entre las tres cualidades descritas, emerge la experiencia educativa sobre el incremento del acceso y la reducción del abandono estudiantil logrados en la UISEK, durante el periodo 2016 al 2021.

3. La experiencia educativa

La experiencia educativa es un resultado científico que ordena, reconstruye y explica un proceso vivido y las relaciones que han intervenido en el mismo (Montejo, 2017). En el caso específico que se presenta, constituye una respuesta concreta y autóctona de la UISEK en su aspiración de aumentar de manera sostenible el acceso, demanda prevista en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) y en el Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 del Ecuador. Simultáneamente, esta respuesta institucional atiende la necesidad de optimizar la relación entre el crecimiento del acceso a la UISEK y la disminución del abandono estudiantil.

El procedimiento metodológico para llevar a cabo la experiencia educativa en la UISEK, en síntesis, estuvo ejecutado de la siguiente manera:

- Una vez conformado el sistema de objetivos y los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo Educativo, se determinan los Ejes Estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional (EEPDI) para cinco años: Docencia, Investigación, Extensión y Gestión universitaria, con sus respectivos aspectos de mejora y sus matrices de planificación estratégica. (Tabla 1).

Tabla 1. Lógica para la elaboración de los PEDI en la UISEK.

EJES	Aspectos de mejora	Objetivos estratégicos	Indicadores estratégicos	Estrategias	Objetivos tácticos	Indicadores tácticos	Metas anuales
Docencia							
Investigación							
Extensión							
Gestión							

- Las distintas Facultades y Escuelas, con sus respectivas carreras y programas de posgrado (áreas académicas) y las Direcciones Administrativas, en el ámbito de sus responsabilidades funcionales, elaboran los Planes Operativos Anuales (POA) de sus áreas, que son socializados al conjunto de la UISEK, incluyendo al estudiantado, para su análisis, valoración, enriquecimiento y aprobación correspondiente. Los POA son controlados cuatrimestralmente por la institución, para satisfacer su cumplimiento.

Como se puede observar, los EEPDI son una consecuencia del Modelo Educativo. Esta idea, ha permitido que todas las áreas concreten en sus POA acciones dirigidas hacia las aspiraciones del Modelo, que se concretan en los Objetivos Estratégicos. De esta manera, el incremento del acceso de estudiantes y la reducción del abandono queda como meta anual. La implicación de cada área ante este propósito es, por ende, integrada, coherente y con resultados medibles y cumplibles. Las metas si bien son institucionales, quedan concretadas en acciones que corresponden a cada una de las áreas. Los resultados entonces, son derivados de la relación y coordinación que caracterizan la realización de las acciones.

La concreción de las relaciones de coordinación entre las áreas académicas y administrativas de la UISEK pueden ser verificadas en el Plan estratégico de desarrollo institucional (2019-2023). A continuación, se describen dos ejemplos que sustentan lo anterior, desde acciones integradas y coherentes que promueven dentro de las relaciones inter-áreas, el *incremento del acceso de estudiantes y la reducción del abandono*.

- a. Dirección de Admisiones. Destacan acciones de monitoreo sobre el diagnóstico académico y motivacional de la población demandante efectiva para el acceso a la universidad. Estas acciones permiten a la Dirección Pedagógica y de Estudios Generales, actualizar los planes y programas de nivelación que se ofertan cada semestre al nuevo ingreso como parte del incremento del acceso.
- b. Dirección Administrativa de Registro Académico. Destacan acciones para la gestión académica y administrativa con la utilización de la herramienta Qlik. Es una herramienta que permite el análisis, control, monitorización y seguimiento de los registros académicos con información estadística oportuna para la toma de decisiones. Desde sus tableros es posible valorar e interpretar el número de estudiantes por cada asignatura, por docente, asistencia, la nota promedio obtenida por los estudiantes por docentes, estudiantes reprobados por docentes, cantidad de estudiantes por rango de notas, todo lo que contribuye a crear alertas tempranas de estudiantes en riesgo académico.

4. Resultados

4.1. Incremento de las oportunidades de acceso UISEK (2016 – 2021)

Un análisis comparativo entre las Tablas 3 y 4 (Apéndice I), permite constatar que, durante los últimos 11 periodos académicos, en la UISEK se incrementaron de 15 a 20 las carreras de pregrado, y de 8 a 25 las de posgrado. Se significa que en las ofertas formativas del 2016 no existía la modalidad online, que hoy asciende a 14 programas puestos a disposición de la sociedad. Las oportunidades creadas para el acceso a la oferta formativa amplían las posibilidades de opciones a la Educación Superior ecuatoriana.

4.2. Reducción del abandono estudiantil UISEK (2016 – 2021)

De acuerdo con los Indicadores de la Educación Especificaciones Técnicas (2006), los estándares establecidos en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CACES, 2020), y lo previsto en los Objetivos Estratégicos de la UISEK, el indicador de abandono estudiantil, *se define como el porcentaje de estudiantes que abandonan un semestre durante un periodo académico dado.*

Tiene como propósito medir el fenómeno caracterizado por estudiantes que abandonan la carrera o programa durante el semestre o no se incorporan al nuevo semestre en condición de rematrícula.

En relación con este indicador, durante el periodo 2016 – 2021 (Tabla 2), se detallan en 11 semestres, el total de estudiantes matriculados en todas las carreras y programas de la oferta formativa, pudiéndose constatar un abandono estudiantil del 7%. Este resultado queda muy por debajo del promedio alcanzado por el sistema universitario ecuatoriano en el mismo periodo.

Tabla 2. Estadísticas sobre el abandono estudiantil UISEK 2016-2021.

EJES	Total de ingreso	Abandono en el semestre	Abandono en la rematrícula	Total Retención	% Retención semestral	% Abandono
2016-1	1360	33	75	1252	92%	8%
2016-3	1385	29	70	1286	92%	8%
2017-1	1656	45	51	1560	94%	6%
2017-3	1628	21	61	1546	94%	6%
2018-1	1780	48	80	1652	92%	8%
2018-3	1729	31	63	1635	94%	6%
2019-1	1701	43	65	1593	93%	7%
2019-3	1526	35	54	1427	94%	6%
2020-1	1501	37	77	1387	92%	8%
2020-3	1034	19	29	986	95%	5%
2021-1	1190	19	43	1128	94%	6%
ACUMULADO EN 11 PERIODOS ACADÉMICOS					97%	7%

Los resultados presentados contribuyeron al logro de la condición de Universidad Acreditada en el 2020 por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CACES, 2020).

5. Conclusiones

La experiencia educativa sobre el incremento de oportunidades para el acceso y la reducción del abandono estudiantil desarrollada en la UISEK, evidencia una práctica institucional autóctona, endógena y generalizable. Su aplicación ha hecho sostenibles los resultados de estos importantes indicadores

educacionales. Es un resultado científico que en cada periodo académico permite reconstruir su sustento y la estrategia asociada. La explicación del proceso vivido se documenta en los EPEDI y los POA, planes que concretan el proceso de acceso, permanencia, egreso y empleabilidad institucional. Esta dinámica permite descubrir nuevas relaciones y novedosas ideas para su permanente aplicación.

Integrar y hacer coherentes las acciones académicas y administrativas de las universidades desde fines comunes, es lo que facilita la generalización de la experiencia educativa de la UISEK. Sustentar esta práctica desde el Modelo Educativo, es una condición científica y una perspectiva estratégica, que permite hacer realidad el necesario crecimiento de la matrícula universitaria Latinoamericana, y el logro de una baja tasa de abandono estudiantil.

Apéndice I.

Tabla 3. Oferta formativa UISEK 2016.

EJES	Carreras	Presencial/ Social presencial	Online	Programas Posgrados	Presencial/ Semipresencial	Online
Ciencias Sociales y Jurídicas	4	4	0	3	3	0
Ciencias del Trabajo y del Comportamiento Humano	3	3	0	2	2	0
Ciencias Naturales y Ambientales	3	3	0	1	1	0
Arquitectura e Ingenierías	5	5	0	2	2	0
4	15	15	0	8	8	0

Tabla 4. Oferta formativa UISEK 2021.

Áreas Académicas	Carreras	Presencial/ Social presencial	Online	Programas Posgrados	Presencial/ Semipresencial	Online
Ciencias Sociales y Jurídicas	3	1	3*	5	1	4
Salud y Seguridad Ocupacional	1	0	1	9	6	3
Ingeniería y Ciencias Aplicadas	5	5	0	5	5	0
Arquitectura e Ingenierías	2	2	0	1	1	0
Business School	2	1	1	2	2	0
Digital School	2	1	1	2	0	2
Ciencias de la Salud	5	5	0	1	1	0
7	20	15	5	25	16	9

* Incluye la misma carrera presencial en la modalidad online.

Bibliografía

- Barrios, E., Gómez García, A., Pazmiño Vergara, A., Gallar, Y., & Chávez Rivera, M. (2018). Sistema De Gestión Integral Para El Acceso, La Permanencia, El Egreso Y La Empleabilidad Universitaria. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2032>
- Ecuador Verifica. (2021, 21 de marzo). Cada año se gradúan 300 mil bachilleres en Ecuador y solo hay 90 mil cupos en la universidad. <http://ecuadorverifica.org/2021/03/21/300mil-bachilleres-y-90mil-cupos/>
- Fuentes, H. (2009). El proceso de investigación científica. Orientada a la investigación en ciencias sociales. Guaranda, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
- IESALC. (2020). (12 de julio 2021). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES130520.pdf>
- Marimón Carrazana JA, Guelmes Valdés EA. Aproximación al modelo como resultado científico. Villa Clara: Centro de estudios de Ciencias Pedagógicas ISP "Félix Varela"; 2003 (23 agosto 2021). <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v16n5/san19512.pdf>
- Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación. (2020). (3 de septiembre 2021) <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/MODELO-DE-EVALUACION-INSTITUCIONAL-PARA-LOS-INSTITUTOS-SUPERIORES-TECNICOS-Y-TECNOLÓGICOS-2020.pdf>
- Montejo Lorenzo, Manuel Narciso. (2017). La investigación pedagógica. Otra Mirada por Alberto D. Valle Lima. Transformación, 13(3), 442-444. Recuperado en 10 de septiembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300013&lng=es&tlng=es
- Naciones Unidas. (2015). Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- OCDE (2016). (4 de junio 2021). Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE. Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>. https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2016_eag-2016-es
- OEI (2019). (23 de julio 2021). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica. <https://oei.int/oficinas/secretariageneral/publicaciones/diagnostico-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-2019>
- Plan estratégico de desarrollo institucional (2019 - 2023). (3 de septiembre 2021). <file:///C:/Users/UISEK/Downloads/planestrategico-de-desarrollo-institucional-2019-2023.pdf>
- Rodríguez, N; Gallar, Y; Barrios, A. (2020). Modelo Educativo Universidad Internacional SEK. [file:///C:/Users/UISEK/Downloads/modelo-educativo-2020%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/UISEK/Downloads/modelo-educativo-2020%20(5).pdf)

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Senplades. (2017). (13 de agosto 2021). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021- Toda una Vida. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26- OCTFINAL_0K.compressed1.pdf

Subsecretaría de educación académica. (2018). Proyecto de ampliación de la oferta de carreras y programas públicos con calidad y pertinencia. Ecuador: https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2019/07/Ampliacio%CC%81n-de-oferta-calidad- ypertinencia_Senplades.pdf

UNESCO. (2006) Indicadores de la educación Especificaciones técnicas. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf> UNESCO-IESALC. (2020). Hacia el acceso universal a la Educación Superior: tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.

RELACIÓN ENTRE EL AMBIENTE UNIVERSITARIO Y LA PERMANENCIA Y ABANDONO ESTUDIANTILES

Nelson Ernesto López Jiménez
nelopez53@gmail.com

Claudia Patricia Castro Javela
claudia.32085@gmail.com

Mónica Mayelly Arguello Martínez
monicarguello971@gmail.com

Colombia, Universidad Surcolombiana

Resumen

La permanencia y abandono Estudiantiles deben ser abordadas desde un carácter sistémico, es decir, los diversos elementos que de ella hacen parte deben estar interrelacionados y buscar un propósito en común, no se puede observar esta problemática como resultado de acciones aisladas, desarticuladas y a veces yuxtapuestas, sino que se asume, que el problema tiene un carácter sistémico, holístico e integral.

La problemática a abordar hace referencia al ambiente institucional considerado un factor determinante de la permanencia y abandono estudiantiles en la Universidad Surcolombiana, razón por la cual, el objetivo principal que oriento la investigación fue "Evaluar el ambiente institucional en la Universidad Surcolombiana como factor determinante en la Permanencia y Abandono Estudiantiles".

La metodología cualitativa de carácter etnográfico; se elaboraron estados del arte de las diferentes problemáticas que caracterizan la dinámica de la universidad (permanencia y abandono estudiantiles, condiciones básicas de infraestructura física, espacial y tecnológica que soporta los procesos, la naturaleza de las relaciones sociales entre los diversos estamentos de la Universidad); se realizaron jornadas investigativas con la participación de diferentes audiencias en trabajos de discusión, análisis y reflexión sobre la realidad de la universidad y posteriormente, se sistematizaron los resultados.

Como conclusión principal, se pudo establecer que el ambiente institucional de la Universidad Surcolombiana se constituye en un factor que impacta negativamente la permanencia estudiantil, como consecuencia de la desfinanciación estatal, problemas endógenos relacionados con la administración, el modelo de formación, la investigación y la insuficiencia de planta física.

Palabras Clave

Ambiente Institucional, Educación Superior, Permanencia Estudiantil, Abandono Estudiantil, Formación.

1. Introducción

Existe una preocupación evidente cuando se afirma el impulso y fomento a la cobertura educativa en el nivel superior y los índices de permanencia de los estudiantes que acceden a procesos de formación profesional, porque el sistema educativo no garantiza que a mayor cobertura se concreten procesos administrativos, pedagógicos, investigativos y sociales de calidad que permitan la graduación exitosa de los estudiantes de las instituciones de educación superior del país.

Desde esta perspectiva, las causas del abandono estudiantil en el marco de la Educación Superior en Colombia son múltiples y deben abordarse holísticamente a través de estrategias endógenas y exógenas en las instituciones educativas para que se pueda responder coherentemente al derecho fundamental a la educación, a las exigencias de los grupos sociales y a la graduación exitosa de jóvenes universitarios.

Indiscutiblemente, son muchas las causas que generan abandono estudiantil en la Educación Superior de forma intempestiva, razón por la cual, el Grupo de Investigación PACA Categoría A de Minciencias planteó como objetivo principal de esta investigación “Evaluar el ambiente institucional en la Universidad Surcolombiana como factor determinante en la Permanencia y Abandono Estudiantiles” así mismo definió objetivos específicos como “Caracterizar el estado actual de los procesos misionales de la Universidad Surcolombiana (Formación, Investigación y Proyección Social); Evaluar las condiciones básicas de infraestructura física, espacial y tecnológica que soporta los procesos misionales de la Universidad Surcolombiana; Valorar la importancia de la naturaleza de las relaciones sociales entre los diversos estamentos de la Universidad y Proponer estrategias y marcos reguladores (política institucional) que intervengan en el ambiente institucional para incrementar el índice de permanencia estudiantiles” para abordar una dimensión institucional importante que frecuentemente incide en el fenómeno del abandono estudiantil y es el ambiente institucional, entendido como el conjunto de elementos, procesos, sujetos sociales, funciones y espacios que permiten determinar la realidad institucional que se convierte en un factor determinante de la permanencia y el abandono estudiantiles.

2. Desarrollo

2.1. Aspectos teóricos y conceptuales

Para el desarrollo de la investigación, fue pertinente abordar unos elementos importantes como: educación superior y mercantilización; permanencia, abandono y graduación estudiantil; ambiente institucional; procesos académicos, investigativos, proyección social y administrativos; relaciones entre los sujetos académicos y bienestar social-universitario.

En Colombia, la Educación superior se encuentra reglamentada por la Ley 30 de 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, se señala que es un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. (p.1).

Al ser la educación superior el nivel del sistema educativo donde se culminan los estudios formales, se espera que todos los estudiantes que egresen de las universidades tengan dominio y apropiación de unos saberes humanísticos, pedagógicos, epistemológicos, científicos y disciplinares, además de “ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes” (Guzmán, 2011, p.131).

Actualmente, la educación dejó de verse para los gobiernos como un derecho y oportunidad de formación para los ciudadanos y ciudadanas, y migró hacia la idea de negocio, mercancía venta de servicio, es decir, las instituciones educativas de todos los niveles y grados de formación del sector público, están siendo objeto de un proceso de desvirtualización impuestas para fortalecer el statu quo, legitimar la ideología del Estado y reproducir un sistema de consumo.

De acuerdo con de la Cruz (2012):

La crítica que se hace, tanto a la mercantilización de la educación cómo a las políticas neoliberales que las promueven, es que tienen un rasgo ideológico que homogeniza el conocimiento y se relacionan con la pérdida del concepto de bien público, los problemas de acceso y las barreras que supone establecer mecanismos de mercado. La Universidad se transformaría, entonces, en un centro de formación-capacitación para el trabajo en beneficio de las empresas y el capital y no en un centro de desarrollo científico. (p.51).

En sociedades con modelos económicos capitalistas, la educación superior es vista como un modelo empresarial rentable donde los procesos formativos quedan supeditados a las demandas del mercado donde solo las clases privilegiadas pueden acceder a la educación y al conocimiento “Los procesos de mercantilización convierten la Educación Superior, en sí misma, en un fin y en un producto de la economía (...) se presiona a las universidades para que produzcan valor mediante la venta de servicios educativos y de investigación” (Verger, 2010, p.284).

Para este tipo de economías, las universidades no son vistas como centros de pensamiento y desarrollo cognitivo y social, ni como “institución democrática, crítica, capaz de pensar los desafíos del presente y

de indicar posibilidades futuras distintas de las presentes en el orden social neoliberal” (Leher, 2010, p.21). En este orden de ideas, la educación al responder a las dinámicas del mercado deja de lado la formación humanística, cultural, social, ambiental, crítica y dinámica para responder a una cultura mercantil impuesta por los sistemas capitalistas donde interesa la rentabilidad empresarial, monetización, competencia y productividad a gran escalada, incrementando en las universidades los índices de abandono estudiantil y disminuyendo la graduación exitosa.

La permanencia estudiantil, es considerada un fenómeno multicausal, sistémico, multifactorial y complejo. Se ha convertido en uno de los objetos de análisis del sector educativo, para poder responder a la capacidad de mantener a la comunidad estudiantil de manera activa en los distintos programas durante todo su proceso académico, con el fin de que logren concluir su plan de estudio. La permanencia se encuentra también asociada con “la acción de finalizar un programa formativo, lo que en algunas naciones se conoce como retención” (Fonseca & García, 2016, p.26).

La graduación surge a partir del contraste entre el número de alumnos que se inscriben en una época específica a un programa académico y, logran culminar en los tiempos estipulados en el plan de estudios que cursa.

De la misma manera, se conceptualiza el abandono estudiantil, el cual resulta ser un limitante de los dos fenómenos anteriormente mencionados, pues su existencia significa la postergación o interrupción de la permanencia y/o graduación.

El Grupo de Investigación PACA Categoría A de Minciencias, en desarrollo de investigaciones relacionadas con el abandono y la permanencia estudiantiles define para efectos de la apropiación y análisis de la problemática, el abandono como “el acto por el cual un estudiante que cursa un programa académico decide no continuar con sus estudios” (López, Córdoba & Amaya, 2014, p.11); de igual manera, la permanencia es asumida por el grupo como “el proceso mediante el cual los estudiantes que ingresan a un programa académico egresan con la titulación respectiva” (López, Córdoba & Amaya, 2014, p.11).

Esta perspectiva refleja la complejidad que trae implícito este planteamiento de abandono, porque obedece a un proceso multicausal que tiene repercusiones a nivel económico, social y personal (cognitivo-afectivo) no sólo del estudiante sino de su círculo relacional más cercano, dejando en evidencia que el abandono estudiantil obedece a causas endógenas y exógenas a la institución de educación superior.

En relación con las causas endógenas, se puede señalar concretamente el ambiente institucional, es por ello, que la universidad como institución formativa además de direccionar su labor institucional hacia aspectos de excelencia académica, debe propiciar ambientes educativos armoniosos que vayan acorde con las necesidades de la comunidad educativa, logrando apostar por la formación integral del estudiante y minimizar factores que lo lleven al abandono estudiantil, según Carantón (2018), menciona que:

Toda institución educativa debe propender por generar y ofrecer un espacio de desarrollo integral sano, que promueva un ambiente escolar adecuado para el libre desarrollo de la personalidad y en donde el respeto y la tolerancia sean los protagonistas a través del liderazgo de sus mismos actores. (p.94).

El análisis del ambiente institucional está integrado por “un conjunto de factores expresados en términos de componentes, dimensiones y categorías” (Mujica & Pérez, 2007, p.292), que permiten consolidar la identidad institucional, forjar y establecer relaciones a partir de comportamientos o actitudes, entorno de connotaciones positivas o negativas según las realidades vividas.

Un buen ambiente institucional además de apostarle a la reducción del número de abandonos estudiantiles, fortalece la imagen y acción universitaria volviéndola más competitiva y de calidad, porque se mejoran los procesos académicos, pedagógicos, investigativos administrativos, sociales y culturales que se ofrecen a toda la comunidad educativa.

A la luz de lo mencionado, la problemática de la permanencia y abandono estudiantiles en la educación superior es consecuencia en gran medida de las condiciones de confort, comodidad, aceptación y cumplimiento de expectativas por parte de los estudiantes, sin embargo, estos factores dependen directamente de la gestión administrativa y los procesos formativos, pedagógicos y curriculares que se desarrollen.

Las universidades en desarrollo del proceso formativo deben adoptar iniciativas pertinentes que respondan a los cambios que el entorno exige, “se requiere del establecimiento de normas y patrones académicos, docente-asistenciales, investigativos y de gerencia universitaria que garanticen el desarrollo cualitativo de los recursos humanos” (Aguilar, P. 2013. p.17). En las instituciones de educación superior, se necesitan adoptar estrategias pertinentes que respondan a la realidad social de sus entornos, para que a través de su autonomía institucional se desarrollen e implementen modelos y prácticas pedagógicas coherentes con la naturaleza de las problemáticas inmersas en el proceso de formación.

Dentro de las dinámicas que integra la universidad pública, están las relaciones humanas, relaciones directas e indirectas entre la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, administrativos etc.) que permiten que se generen una serie de acciones que influyen en el desarrollo académico, social, cultural, investigativo, administrativo etc., que configuran el “ethos” del ambiente institucional.

Es necesario mencionar, que los sujetos sociales (docentes, estudiantes, directivos) para contribuir a generar relaciones humanas favorables no pueden continuar siendo *actores sociales*¹, por el contrario deben migrar de algunos espacios de confort, debilitar la actitud de asimetría con sus estudiantes y propender por la creación de condiciones que permitan afirmar su naturaleza de sujetos sociales² caracterizados por un trabajo en equipo, una participación activa con la comunidad y resaltar la condición humana como referente esencial en todos y cada uno de los procesos sociales que se establecen en el contexto formativo.

Es fundamental, que en todo proceso educativo la comunicación entre pares sea una comunicación relacionada con y para el contexto en el cual están inmersos, una relación que permita un diálogo horizontal de respeto y equidad que contribuya a ese anhelo de permanencia en la institución.

En relación con el bienestar social universitario se ha consolidado con el paso del tiempo como una área esencial en las instituciones de educación superior y está encargada de “gestionar procesos como la formación integral, el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de comunidad

¹ Según Touraine (1995) en la “Sociología de la Acción”, los actores sociales responden de manera “inconsciente” a las funciones y determinaciones que la estructura de la institución (escuela) les indica e impone.

² Un actor se convierte en sujeto social cuando tiene voluntad de obrar y de ser reconocido; el sujeto se constituye por el deseo de transformación de sí mismo; se llega a ser sujeto al oponerse a la lógica de la dominación en nombre de la lógica de la libertad.

generales entre audiencias que permitió analizar de manera puntual la información suministrada por cada audiencia y así poder obtener los resultados y las conclusiones.

4. Resultados

A continuación, se mencionan los resultados encontrados:

- La educación superior en Colombia si se está privatizando porque el gobierno nacional no financia completamente los requerimientos y procesos de las universidades públicas.
- Las causas más frecuentes por la que se genera el abandono estudiantil tiene que ver con la situación socioeconómica que padecen en los hogares, problemas psicoafectivo, falta de vocación estudiantil, los costos elevados en la matrícula, etc.
- La Universidad Surcolombiana no ofrece un ambiente institucional favorable y de calidad, debido a las deficiencias administrativas, académicas y locativas, que impiden tener percepciones positivas con respecto a lo que ofrece la universidad a toda su comunidad educativa.
- Las relaciones entre comunidad educativa impactan positiva o negativamente esta problemática, dependiendo de ese acercamiento o trato entre los sujetos sociales que hacen parte de ella.
- Falta mayor integración, apropiación y consolidación teórico-práctica de los procesos de formación, investigación y proyección social planteados en el PEU por parte de la comunidad educativa.
- El Bienestar Social Universitario como subsistema, si se desarrolla a través de un proceso asistencial, que debe evaluarse para ofrecer condiciones dignas y de calidad a toda la comunidad universitaria.

5. Conclusiones

A partir del trabajo de campo realizado y teniendo como referentes los objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación, se señalan las conclusiones resultado de la investigación realizada:

- El ambiente institucional de la Universidad Surcolombiana, es adverso a la permanencia estudiantil, se inscribe en un contexto de privatización de la educación pública, expresado en que su dinámica se enfoca en la construcción de respuestas a las lógicas derivadas del mercado.
- El ambiente institucional de la Universidad Surcolombiana se constituye en un factor que impacta positivamente el abandono estudiantil, como consecuencia de la desfinanciación estatal, problemas endógenos relacionados con la administración, el liderazgo, el modelo de formación, la investigación y la insuficiencia de planta física.
- El factor socioeconómico, la falta de vocación, los procesos formativos descontextualizados y jerarquizados, el autoritarismo de algunos docentes y los costos incrementales en los derechos académicos, según las audiencias consultadas, son las causas más frecuentes en el incremento del abandono estudiantil.
- En la universidad se presenta una falta de integración y articulación teórico-práctica entre los procesos de formación, investigación y proyección social consignados en el PEU, que propicia las condiciones para promover el abandono estudiantil.
- El ambiente institucional de la Universidad Surcolombiana que recoge los aspectos físicos, pedagógicos, administrativos, sociales y culturales, no responde a las necesidades e intereses de su comunidad educativa según lo manifestado por las audiencias consultadas; argumentan en relación con la planta física la carencia de ambientes apropiados y saludables, zonas verdes, espacios de diálogo, relaciones democráticas, escenarios de disertación y cuestionamiento, como también de

universitaria”(Llinás, 2009, p.1); además, constituye un subsistema de la educación superior, sin embargo, su rol no se desliga del funcionamiento sistémico de la universidad, al contrario, articula y vincula las diversas áreas con la finalidad de, como su nombre lo indica, traer bienestar a toda la comunidad educativa.

El bienestar-social universitario es una unidad fundamental en la educación superior, razón por la cual, se hace necesario que brinde óptimas condiciones en su dinámica, que tenga una proyección de educación integral, en la medida en que se reconozca como una unidad formadora de seres sociales, políticos y comunicativos, que considera a la comunidad educativa desde la perspectiva de sujetos de cambio capaces de transformar sus realidades, porque de éste depende en gran medida la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

3. Acerca de la Metodología

Si se pretende crear condiciones para un cambio y transformación de la universidad resulta ineludible convocar la voz, la presencia y la visibilidad de los sujetos de la misma, en el entendido de recuperar y reconocer las distancias y cercanías que hay entre ellos; esta investigación se orientó hacia un trabajo etnográfico de carácter cualitativo.

La investigación cualitativa, conserva las interacciones tal cual se presentan porque es importante conocer la realidad objeto de estudio, es decir, no se someten a modificaciones ni reconstrucciones. Balcázar, González, Gurrola y Moysén (2013), consideran que “metodológicamente se basa en establecer un diálogo entre las creencias, las mentalidades y los sentimientos de las personas y grupos sociales, los cuales son la base del análisis desarrollado para generar nuevo conocimiento sobre las personas y la sociedad” (p.7).

Respecto al enfoque metodológico, la etnografía estudia la realidad en su contexto natural y evidencia los fenómenos específicos tal cual ocurren, intentando construir sentido e interpretar esos fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas que hacen parte de una investigación.

El contexto en el cual se desarrolló esta investigación fue en la Universidad Surcolombiana – Sede Neiva, con la participación concreta desde la voz y vivencias de las siguientes audiencias (12) Docentes de la sede Central de la Universidad Surcolombiana, (35) Estudiantes que hacen parte del curso de Gestión, desarrollo y evaluación de la sede Central de la Universidad Surcolombiana, (10) Directivos académicos de la sede Central de la Universidad Surcolombiana, (12) Administrativos de la sede Central y de las Unidades Operativas (sedes) de la Universidad Surcolombiana, y se utilizó la técnica de investigación grupo focal que se denominó Agenda de Opinión, la cual, permitió recopilar información directa suministrada por las audiencias participantes, tener una mirada más amplia del contexto educativo universitario y especialmente evaluar el ambiente institucional en la Universidad Surcolombiana como factor determinante en la Permanencia y Abandono Estudiantiles.

Para el desarrollo de la Agenda de Opinión se tuvo en cuenta seis (6) categorías, (Educación Superior; Permanencia, Abandono y Graduación Estudiantiles; Ambiente Institucional; Procesos académicos, investigativos y administrativos; Relaciones entre los Sujetos Académicos, y, Bienestar Social-Universitario) que permitieron abrir espacios de discusión y obtener información que permitió cumplir con los objetivos planteados en la investigación. A partir de esas categorías de análisis se generaron unas tendencias

descanso y recreación para los estudiantes y profesores.

- La naturaleza de las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y administrativos se fundamenta en el respeto a la condición humana, basadas en el diálogo, el respeto a la diferencia y el apoyo mutuo, no obstante, según las audiencias consultadas, existen algunos docentes que mantienen una actitud autoritaria, de poder y control hacia los estudiantes.
- El Bienestar Universitario en la Universidad Surcolombiana es un subsistema que requiere urgentemente una evaluación, análisis y reestructuración, que responda a procesos estructurales, es decir, debilitar el carácter asistencial que hoy lo identifica. Situación que permite argumentar una recomendación concreta consistente en la creación de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario en la Universidad Surcolombiana.

6. Propuesta Alternativa

Analizados los logros alcanzados en esta investigación es importante responder a las exigencias de todo estudio académico e investigativo relacionadas con la elaboración de alternativas de solución frente a la problemática estudiada. Se presenta a la comunidad Universidad Surcolombiana (directivos, docentes, egresados, estudiantes, trabajadores oficiales, empleados públicos, contratistas) alternativas que impacten las diferentes dinámicas que caracterizan el trasegar de la universidad. Estas alternativas abordan fundamentalmente las dimensiones legal, organizacional, académica, investigativa, administrativa, cultural y de planta física, orientadas esencialmente hacia el desarrollo humano y el bienestar institucional, asumidos como factores significativos en el incremento de los índices de la permanencia estudiantil en la Universidad Surcolombiana.



Figura 1. Estrategia Sistemática para abordar la creación de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

Fuente: Elaboración propia equipo investigador (2021).

Es una propuesta enfocada en la intervención de la actual estructura orgánica de la universidad que reconozca el valor sustantivo del subsistema del Bienestar Universitario, otorgándole su condición de **Vicerrectoría de Bienestar Universitario** responsable de adelantar procesos estructurales que garanticen ambientes formativos, investigativos, administrativos, sociales y culturales de calidad.

No es cambiar su ubicación en la estructura orgánica, por el contrario, es una manifestación concreta que el respeto, el valor y la esencia del ser humano (directivos, profesores, estudiantes, trabajadores, administrativos) orienta y determina la dinámica y el quehacer de la universidad como se consigna en el PEU.

Bibliografía

- Aguilar Martínez, P.E. (2013). *Los procesos académicos y la gestión administrativa en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Trabajo de grado, Universidad técnica de Ambato) Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5910/1/91%20o.e..pdf>
- Carantón Castro, L. (2018). La importancia del ambiente escolar en las instituciones educativas. *Revista Perspectivas*, (9), 90-94. Recuperado de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1733>
- Congreso de la Republica de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_.pdf
- De la Cruz, S. (2012). La mercantilización de la educación en el contexto universitario. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 10(28), 48-54. Recuperado de <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/Agosto2012-Articulo4.pdf>
- 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(SPE), 129-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Argentina: Homo Sapiens.
- López Jiménez, N, Cordoba, L y Amaya, K.(2014). *Alcances en la Permanencia y Graduación Estudiantiles: Realidad identificada en la Universidad Surcolombiana*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Llinás González, E C. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/documents/72553/fd13f2c5-352a-4753-9173-5ed18c79c075>
- Mujica, M. & Pérez, I (2007). Gestión del Clima Organizacional: Una Acción Deseable en la Universidad. *Laurus*, 13(24), 290-304.

ISSN: 1315-883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485014>

Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360, 268-291. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78545928.pdf>

AULA PEDAGÓGICA INFANTIL: UNA ESTRATEGIA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO COMO APOYO A SUS ESTUDIANTES PARA LA PERMANENCIA ACADÉMICA

Ana María Jiménez Rico
anajimenez@itm.edu.co

Diego Alexander Herrera Uribe
diegoherrera@itm.edu.co

Colombia, Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen

El Aula Pedagógica Infantil es un proyecto del área de Bienestar Institucional del Instituto Tecnológico, creada bajo la resolución 997 de 2011 como estrategia de permanencia y promoción del bienestar integral a través del cuidado y educación de los niños y niñas desde los 6 meses hasta los 3 años, para que sus padres desarrollen sus actividades académicas. Este proyecto ha acogido tanto estudiantes como empleados, sin embargo, se estima que año a año más del 85% de los usuarios han sido estudiantes, algunas de ellas madres cabeza de familia que recurren a este servicio para lograr continuar y culminar sus estudios. Hacia el año 2020 y a partir de un mapa de problemas de los servicios de bienestar, se estableció la necesidad de realizar una sistematización de la experiencia que condujera a visualizar los

impactos generados entre el 2012 – 2020. Es así, como se establece una ruta de sistematización y en una primera etapa se propone evaluar cuantitativamente y a través de estadística descriptiva cada una de las categorías de impacto para su posterior socialización, finalmente, entre algunos resultados importantes, se logró evidenciar que el 43% de los usuarios estudiantes del ITM logró culminar sus estudios universitarios, el 19% continúan en curso y el 38% desertaron por diferentes causas.

Descriptorios o Palabras Clave

Aula Pedagógica, Permanencia, factores de riesgo, educación inicial, gestión institucional.

1. Introducción

Al intentar acercarnos a la comprensión de las distintas estrategias que se implementan en la educación superior, para mitigar el fenómeno de abandono del proceso formativo, es indispensable centrar la mirada en las acciones de Bienestar Institucional. Desde la perspectiva interaccionista de Tinto, la vinculación que logre tejerse entre el estudiante y la institución, constituye un factor fundamental para su decisión de permanecer en el proceso formativo, en ese sentido las acciones que se orientan a la comunidad educativa desde los procesos de Bienestar Institucional, atendiendo a los propósitos con los cuales se plantea su configuración en las instituciones, cumpliría con un rol estratégico en ese tejido social y vinculación de los estudiantes con la organización (Viale, 2014).

En este sentido, Gaviria y Uribe (2006) manifiestan que: “La deserción se entiende como el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la academia como en contextos de tipo social, familiar e individual” y se ha convertido en un tema prioritario del Estado con el objetivo de emprender acciones que mitiguen este fenómeno que día a día contribuye al incremento de la marginación y la exclusión social (Venegas, Chiluisa, Castro, & Casilla, 2017).

La Ley 30 de 1992, que regula la educación superior en Colombia, establece el bienestar como *un derecho de todos los que conforman la comunidad académica*, e integra el concepto de *formación integral* entre los objetivos de la educación superior, estableciendo las dimensiones físicas, psicoafectivas, espirituales y sociales como ámbitos de acción, y como población beneficiaria: estudiantes, docentes y personal administrativo (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2016).

En este marco normativo del Bienestar, y con el interés de crear condiciones para el acceso y la permanencia de los estudiantes, el Instituto Tecnológico Metropolitano ITM, mediante la resolución 997 de 2011 crea el Aula Pedagógica Infantil ITM, reconociendo que la maternidad y la paternidad de los jóvenes, puede convertirse en un factor de riesgo para la continuidad y culminación del proceso formativo y ,constituye un fenómeno social que la Universidad está llamada a atender con programas de acompañamiento social.

Respondiendo a ese llamado social el ITM pone en funcionamiento el Aula Pedagógica Infantil en el año 2012, acogiendo no solo a hijos de estudiantes, sino también a hijos de empleados, proyectando el servicio a toda la comunidad. Desde entonces y gracias a la gestión institucional esta idea se ha consolidado como un proyecto de permanencia innovador de la Institución.

Su enfoque pedagógico está orientado a promover experiencias de aprendizaje que conecten a los niños con la naturaleza y que armonicen con sus procesos de desarrollo, integrando las actividades

rectoras de la infancia: el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, como ejes transversales del proceso pedagógico (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2014).

Las instalaciones del proyecto funcionan en los dos campus principales de la institución, y cuentan con espacios de juego y aprendizaje diseñados para brindar a los niños y niñas, todas las condiciones de seguridad, confort y estimulación necesaria para sus necesidades de exploración, descubrimiento, diversión y desarrollo cognitivo. Adicional a estos espacios, están disponibles para los niños otros ambientes del campus como: teatros, escenarios deportivos, zonas verdes, bibliotecas, lo que deriva en unas experiencias de interacción cultural, social y pedagógica de gran impacto para ellos, esto representa un aporte significativo de la Institución a la calidad de la educación inicial.

Como proyecto de apoyo a los estudiantes el servicio se oferta gratuitamente, considerando que la atención de estas edades representa un costo significativo para padres jóvenes; en ese sentido el aporte de los padres por el servicio se da en términos académicos, ellos deben mantener un promedio y vincularse a los procesos de formación en prácticas de crianza que orienta el Aula Pedagógica.

Si bien la razón de la existencia del proyecto es crear condiciones para el acceso y permanencia de los estudiantes, y aportar a la calidad de vida de los empleados, es además una apuesta institucional por la corresponsabilidad, contribuyendo al desarrollo de una comunidad académica consciente de la responsabilidad que tienen también las Instituciones de educación superior con los niños, atendiendo a lo consagrado en la Ley 1098 (Congreso de la República de Colombia, 2006) sobre infancia y adolescencia, en relación a la importancia de “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección”. En consecuencia, esta articulación entre acciones por la permanencia y acciones en pro del cuidado de la infancia y la familia, han configurado una experiencia significativa que aporta al cierre de brechas sociales.

Hoy en día, Colombia es uno de los países donde el ingreso a la educación superior es limitado, y las cifras de deserción se encuentran en un alto nivel (Rodríguez, Solarte, Zarama, & Mosquera, 2019), por lo cual, la permanencia y el abandono se han convertido en un tema de política pública de interés para las entidades gubernamentales.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer el alcance social del Aula Pedagógica Infantil del Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM, luego de 9 años de funcionamiento y derivado de un proceso de sistematización en el que se exponen algunos aprendizajes de esta experiencia en pro de la permanencia académica.

2. Metodología

Para evidenciar los impactos del Aula Pedagógica Infantil a través de un proceso de sistematización de la experiencia, se estableció una ruta metodológica descrita en la Fig. 1, con un enfoque cuantitativo, derivada de la propuesta planteada por Jara (2018).

Inicialmente se planteó identificar y organizar en una base de datos, la información cuantitativa derivada de los indicadores del Aula Pedagógica; se identificaron las categorías de impactos derivada de estos datos, algunas de estas fueron: cantidad de infantes atendidos, cantidad de padres usuarios estudiantes,

comunas, corregimientos y municipios impactados, instituciones universitarias beneficiadas, y en el ITM específicamente, principales programas de programas de pregrado con mayor incidencia, facultades, y finalmente los usuarios estudiantes que culminaron, desertaron o aún siguen activos en su proceso académico; para efectos de la pertinencia en el tema de permanencia, solo se toman los resultados generados de algunas categoría.

Se procedió a su análisis a través de herramientas de estadística descriptiva en Excel y luego, se evaluaron los resultados a la luz de las categorías elegidas, como se muestra en la Fig. 1.

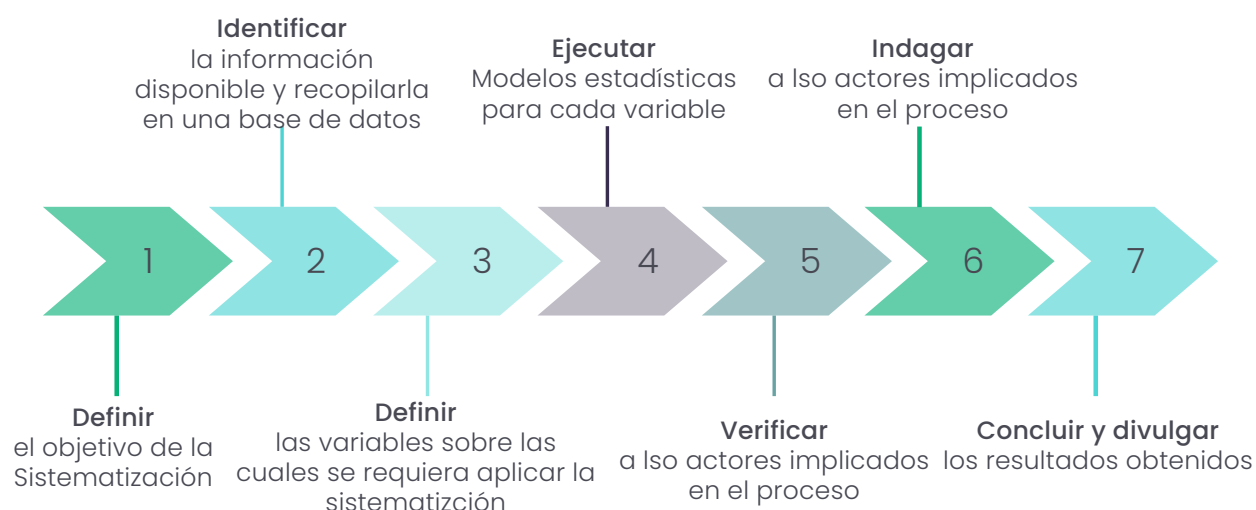


Figura 1. Ruta metodológica utilizada para la sistematización del Aula Pedagógica Infantil.

Finalmente, como parte de la investigación, se procedió a indagar la percepción de los actores implicados en el proyecto, estos son: padres usuarios, docentes, coordinadores y rectores de la institución en el periodo 2012 – 2020.

3. Resultados

Para evidenciar los diferentes impactos en los cuales el Proyecto Aula Pedagógica Infantil como parte de la gestión institucional, ha contribuido a la permanencia y reducción del abandono académico, se recurrió a la sistematización de la experiencia a través de la identificación de variables que, a partir de un análisis cuantitativo, logran mostrar la importancia de esta estrategia para la institución y los estudiantes.

Las variables que se abordaron para evidenciar lo anterior son: cantidad de usuarios estudiantes atendidos, número de estudiantes que han finalizado su proceso académico, desertores y que aún continúan activos, número de estudiantes que semestre a semestre han continuado con sus estudios, y finalmente la percepción de los padres estudiantes frente al servicio de Aula Pedagógica entre el año 2012 – 2020.

Teniendo en cuenta que el servicio es ofrecido tanto a estudiantes como empleados, en el periodo 2012 – 2020 se ha tenido una cantidad de 647 padres usuarios, de los cuales el 74% corresponde a estudiantes de las Instituciones Universitarias ITM, Pascual Bravo y Colegio Mayor. A su vez, del porcentaje anterior el 85% son estudiantes del ITM.

Así mismo, se encontró tras una evaluación semestre a semestre a partir del 2016, acerca del número de estudiantes del ITM que, matriculados en la Institución y siendo partícipes del proyecto, lograron continuar sus estudios al semestre siguiente, como se observa en la Fig. 2, donde la tendencia de permanencia en los estudios superiores es mayor a la no continuidad. Así mismo, se logra inferir de la gráfica, que el inicio de la pandemia (2020-1) constituyó un punto de quiebre para los padres estudiantes frente a la toma de decisiones de continuar o no su proceso académico, ya que registra como uno de los periodos donde aproximadamente el 50% de los padres usuarios no continuaron con sus estudios, esto puede deberse a varios factores, entre ellos, la implementación por parte de la universidad de nuevas dinámicas de enseñanza virtual, y debido a que el Aula Pedagógica suspendió sus servicios presenciales, conllevó a que los padres tuvieran que enfrentarse a tener que estudiar y a su vez estar al cuidado de sus hijos, lo que en muchos casos es complejo. Sin embargo, se resalta que el Aula Pedagógica también ofreció a sus usuarios, un proceso de acompañamiento y educación virtual para sus hijos.

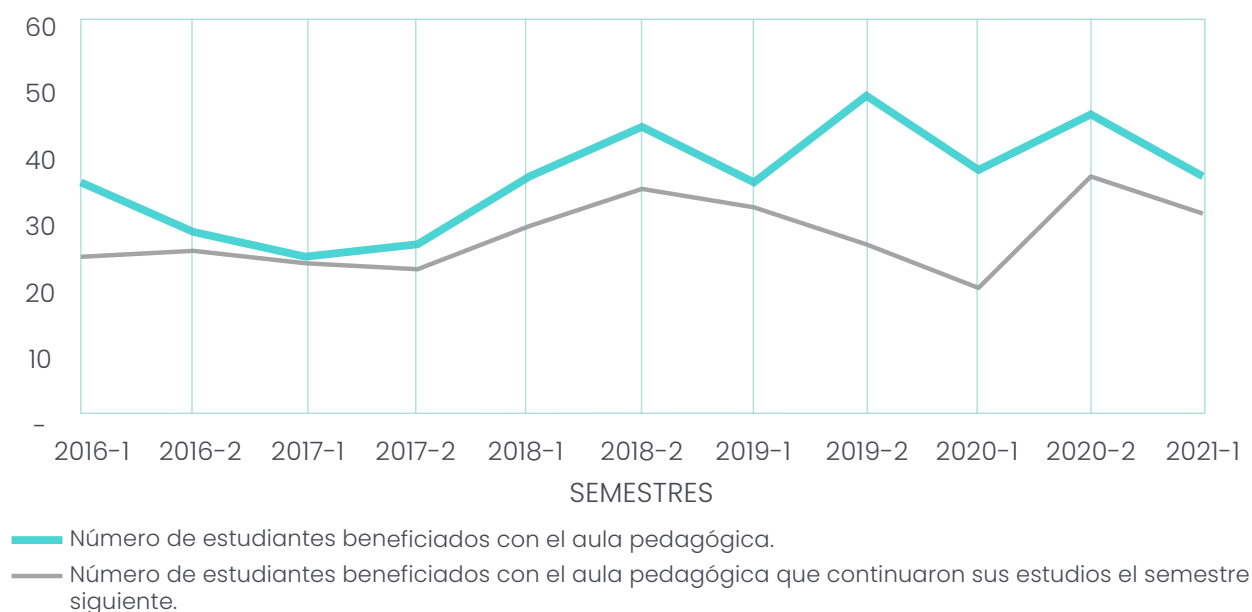


Figura 2. Estudiantes beneficiados con el proyecto Aula Pedagógica Infantil desde el semestre 2016-1 y que lograron continuar en el semestre siguiente.

Es importante mencionar que la deserción académica siendo un factor multicausal (Torres, Acevedo, & Gallo, 2015; Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014) y teniendo un conocimiento previo de la institución frente a los factores de mayor incidencia, puede abordar la reducción del abandono desde diferentes frentes, por esta razón, es un logro que un estudiante continúe con sus estudios semestre a semestre como los muestra la Fig. 2, esto constituye una ganancia en el factor de permanencia y lo relevante de este proceso, es que a través del Aula Pedagógica Infantil, brinda asesoría en crianza a sus usuarios y remite a otras áreas de Bienestar Institucional a aquellos padres estudiantes que puedan enfrentar dificultades en su proceso académico.

Consecuente con lo anterior, para el análisis de la cantidad de estudiantes que lograron culminar sus estudios, aquellos que desertaron y los que aún continúan como estudiantes activos del ITM, se encontró que el 43% de los estudiantes finalizaron sus estudios, entendido como estudiantes a espera de grados o los ya graduados; así mismo, se encontró que el 19% de ellos continúan con su proceso académico y

el 38% desertaron, sea por bajo rendimiento académico, situaciones personales, o motivos económicos, como lo evidencia la Fig. 3, estos múltiples factores son abordados desde varias áreas de Bienestar Institucional.

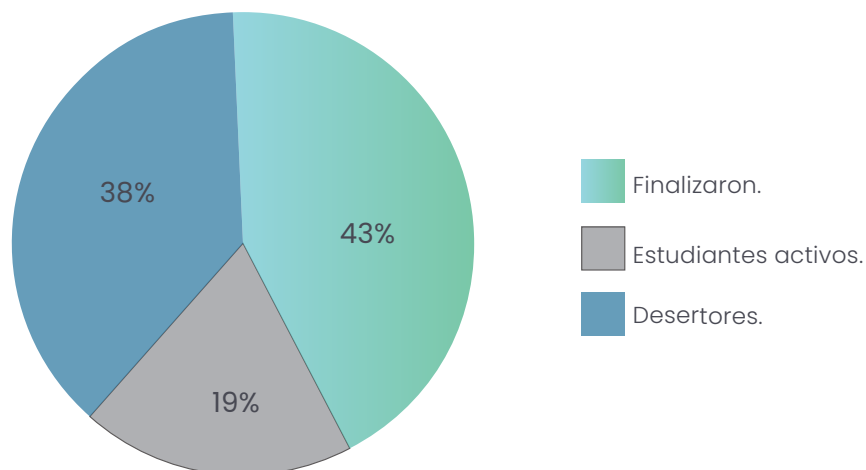


Figura 3. Porcentaje de estudiantes beneficiados por el proyecto Aula Pedagógica Infantil que finalizaron sus estudios, continúan activos o desertaron en el periodo entre 2012 - 2020.

Finalmente, la percepción de los usuarios frente al servicio prestado en las categorías de Amabilidad, Rapidez, Claridad, Área Física, y Recursos fue excelente como lo muestra la Fig. 4, sin embargo, es importante destacar, que la pandemia llevó a reinventar el proyecto y optó por la estrategia de recurrir a medios virtuales para continuar con el servicio educativo y, aún así más del 95% de los usuarios en el 2020 respondió afirmativamente a esta propuesta.

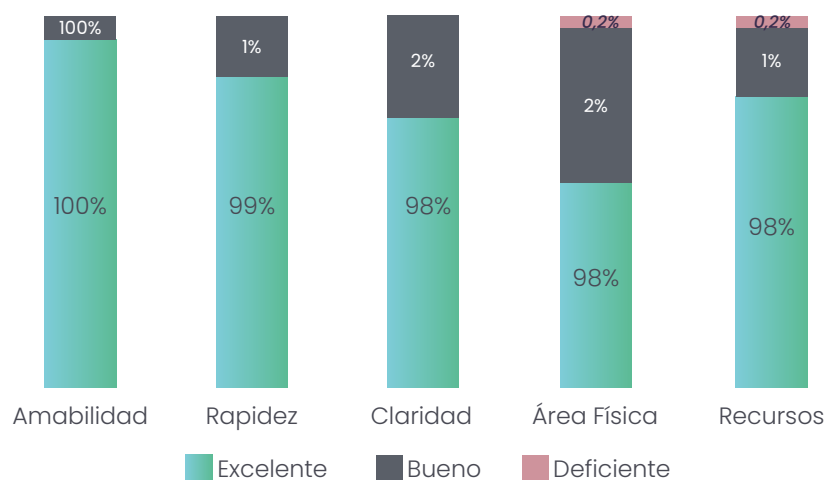


Figura 4. Percepción de los padres usuarios del proyecto Aula Pedagógica Infantil en las categorías evaluadas.

Algunas de las percepciones textuales de los usuarios estudiantes, se mencionan a continuación:

Alejandra Bedoya Escobar

“Seguro que no lo hubiera logrado sin el apoyo del Aula Pedagógica Infantil del ITM, para mi fueron una bendición su apoyo en el cuidado y educación de mi hijo, siempre me sentí segura y confiada de que

él estaba en buenas manos, feliz y aprendiendo. Ellos fueron un motor que me impulsó a creer y dar ejemplo de que estudiar sí se puede, porque aparte de tener una educación de gran calidad, apuestan por el bienestar integral del ser”.

Leonardo y Érika

“Para mí y mis hijos es un privilegio pertenecer al Aula Pedagógica, es un espacio mágico para ellos. Cada profe se ha convertido en una persona más de la familia, ellas han sido un apoyo incondicional, y para mis hijos ha sido un segundo hogar. Este año será el último en el Aula para nosotros, pero estamos seguros de que es el inicio de nuevas aventuras. Aprovecho para agradecer inmensamente a todos los miembros y personas que permiten que este tipo de proyectos impacten en las universidades, a los que ya no están, por su labor y legado, y a los que continúan con su hermosa labor. Lo que el ITM hace con este proyecto, es permitir que muchos estudiantes continúen apostándole a su futuro”.

María Camila Gómez Patiño

“Yo como estudiante del ITM, me siento muy afortunada por contar con este espacio, ya que, gracias al Aula, mi hija ha aprendido muchas cosas, desde aprender a sentarse, hasta ir al baño solita, con la paciencia y el amor tan grande que le tienen. Gracias a este espacio que nos brinda el ITM, me brinda la tranquilidad de dejar mi hija en las mejores manos y ser parte de este maravilloso proyecto que hicieron pensando en las madres y padres de la universidad, para el bienestar de nuestros hijos. Agradezco al ITM por permitirme el espacio para culminar mis estudios y poderle brindar a mi hijo un futuro mejor”.

4. Conclusiones

El Aula Pedagógica Infantil del Instituto Tecnológico Metropolitano, ha contado con 647 usuarios en un periodo entre el 2012 – 2020, de estos el 74% son estudiantes del ITM, Pascual Bravo y Colegio Mayor. Así mismo, ha facilitado condiciones para que el 43% de los padres estudiantes del ITM, culminen su proceso académico y el 19% continúen en su curso.

Entendiendo la deserción como un fenómeno multicausal se encontró que, de los padres usuarios del ITM, el 38% han abandonado su proceso académico, algunas de las causas se deben a situaciones personales, bajo rendimiento académico o dificultades económicas.

La percepción general de los usuarios del Aula Pedagógica desde diferentes categorías de evaluación se encuentra superior al 97% de excelencia, esto es el resultado de un servicio de cuidado, atención y acompañamiento pedagógico de niños pequeños. Esto suscita oportunidades para reflexionar sobre la familia y la importancia de las relaciones sanas, genera un vínculo afectivo entre los actores participantes, tanto docentes, estudiantes, personal de apoyo y colaboradores, que se deriva en percepciones de agradecimiento constante entre los actores y la institución.

Por tanto, bajo estos criterios, es importante comprender que en un proyecto como el Aula Pedagógica del ITM, se materializa la articulación de la política pública social de atención a la infancia y la gestión para la permanencia estudiantil en la universidad. Esta articulación es un ejemplo de cómo la corresponsabilidad, da respuesta a diferentes problemáticas de los jóvenes en su proceso de formación académica. Este proyecto, además de aportar al cierre de brechas sociales para el acceso y permanencia en la educación superior, también apunta a reducir la desigualdad de género, creando condiciones para que las madres, tengan la oportunidad de educarse, alcanzar su proyecto de vida y generar mejores condiciones económicas para sus hijos.

Es importante destacar que, tener escenarios para las infancias en los campus universitarios, se traduce en una mayor participación de la ciudadanía que aporta al capital cultural que se le entrega a los niños, instaurando la academia, la ciencia, la tecnología y la educación como parte de su realidad desde edades tempranas; todo esto se convierte en un factor protector, para que, al crecer los niños, se adhieran y permanezcan en sus procesos de formación, esto puede denominarse como una especie de génesis de la permanencia.

Finalmente, el reto más importante del Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM es lograr sostener este proyecto en el tiempo por sus diferentes beneficios a la comunidad universitaria, pero además lograr una inversión que permita ampliar sus espacios para generar una mayor oferta, ampliar la atención alcanzando los niveles de educación formal y, continuar dando respuesta a ese sentido de corresponsabilidad con la sociedad en torno a la permanencia estudiantil universitaria.

Agradecimientos

Se expresan los agradecimientos a Bienestar Institucional en cabeza del señor Hernán Arroyave López, por promover el Aula Pedagógica como proyecto estratégico de permanencia estudiantil y al ITM, que de la mano del señor rector Juan Guillermo Pérez Rojas, siguen en la apuesta por el proyecto como frente estratégico del área de Bienestar Institucional, y finalmente a todas las familias y niños usuarios que han permitido el sostenimiento de este proyecto en el tiempo.

Bibliografía

- Congreso de la República. (2006). Ley 1098. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Gaviria, A. & Uribe, A. (2006). Antioquia se toma la palabra. Deserción escolar. Recuperado de: <http://www.lapalabra.gov.co/descarg/documentos/DesercionEscolar.pdf>.
- Jara, O. (2018). Capítulo V: ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. En: La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE. 1 Ed. Bogotá, Colombia.
- Korhonen J., K. Linnanmäki & P. Aunio, (2014). Learning difficulties, academic wellbeing and educational dropout: A person-centred approach, *Learning and Individual Differences*, 31(2), 1–10. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.011
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2016). Lineamientos de Políticas de Bienestar para Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>.
- Rodríguez, D., Solarte J., Zarama, R., & Mosquera, F. (2019). Condiciones sociales, familiares y económicas de estudiantes madres cabeza de familia de UNIMINUTO Pasto y su papel frente a la deserción

universitaria. Congresos CLABES. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2624>

Torres, J.D., Acevedo, D., & Gallo, L.A. (2015). causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187

Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, Sonia., & Casillas, I. (2017). La deserción en la educación. *Boletín Virtual*. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaDesercionEnLaEducacion-6145622.pdf>.

Viale, H.E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 8(1), 59-75.

APOYO INSTITUCIONAL A LA PERMANENCIA A TRAVÉS DEL CUIDADO DE LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA EN PERIODO DE PANDEMIA

Cinthy Paulina Córdova Reyes

María Francisca Jara Ramos

María Eugenia Villarreal Guerrero

Beatriz del Carmen Painepán Sandoval
beatriz.painepan@usach.cl

Chile, Universidad de Santiago de Chile

Resumen

La Universidad de Santiago de Chile, es una institución pública, con una larga tradición y con un perfil de estudiantes muy diverso. Parte importante de ellos proviene de regiones y pertenecen a los sectores más vulnerables a nivel socioeconómico. Muchos de ellos son la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias.

A través de la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, esta institución dispone de múltiples acompañamientos, que van desde las ofertas de servicios de salud física y mental, hasta apoyo económico, mediante becas y ayudas eventuales, de manera de cubrir o mitigar las necesidades que ellos presentan promoviendo la permanencia de los estudiantes en sus carreras y reducir las tasas de deserción.

Se considera la salud mental como un factor muy relevante para el óptimo desarrollo del proceso académico y por ello, el bienestar del estudiantado cobra importancia en tanto permite la adaptación a la vida universitaria, la autogestión y la toma de decisiones, además de un adecuado proceso y rendimiento académico. Por ello, el objetivo central de este trabajo es dar a conocer la labor que realiza la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica (UPS) para el apoyo a los estudiantes en el cuidado de su salud mental, los ajustes y los resultados del trabajo realizado en el contexto pandémico.

La UPS realiza atenciones en psicología clínica y aborda de manera activa la prevención y la promoción de la salud mental mediante distintas actividades y ofertas temáticas. Entre ellas destaca la producción de material de lectura, y de distinto tipo de actividades de psicoeducación en redes sociales y en contexto de virtualidad.

UPS concibe la salud mental de los estudiantes como principal motor de bienestar, retención y éxito académico. En el contexto de la pandemia por COVID-19 ha debido ajustar la forma de proveer sus servicios y de realizar sus actividades pasando de una modalidad presencial a una totalmente virtual, pero ha mantenido intactos sus objetivos de acompañamiento para los estudiantes.

Se revisan antecedentes contextuales en torno a la salud mental en estudiantes universitarios, para una comprensión de la contribución de esta unidad en la provisión de servicios de apoyo y se reflexiona acerca de los resultados del trabajo realizado en este tiempo de pandemia que se ha desarrollado en Chile, en torno a la promoción de la salud y consecuentemente en la permanencia del estudiantado en sus actividades académicas en este periodo especialmente complejo.

Descriptorios o palabras claves

Retención, Salud mental, Apoyo psicológico, Abordaje integral, Pandemia.

1. Introducción

El contexto de investigación se desarrolla en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Esta institución de educación superior remonta sus inicios a 1849 con la creación de la Escuela de Artes y Oficios. En su evolución fue la Escuela Técnica del Estado y, posteriormente, Universidad de Santiago de Chile. Actualmente alcanza una posición de referencia entre las instituciones de educación superior del país por cobertura y posicionamiento regional, top 27 ranking (Times Higher Education Latin America, 2020).

La matrícula anual de estudiantes de pre grado se encuentra sobre los 23.000 estudiantes y, según antecedentes 2019, el 44% del estudiantado cuenta con el beneficio de gratuidad en sus estudios (Anuario estadístico USACH, 2019). Estudios han caracterizado a un número significativo de estudiantes como provenientes de regiones y, en 2008 por ejemplo, el 70 % de ellos pertenecían a los tres primeros quintiles socio-económicos de la población (Valdivia, 2008).

Según Garrido, Arrieta y Vallejos (2012) la caracterización de los estudiantes que desertan, corresponde a: el 68% fue de sexo masculino y 32% femenino. La carrera que ingresaron no fue su primera opción. En mayor número provienen de colegios privados pagados. Sus padres tenían estudios universitarios. Sus puntajes en las pruebas de ingreso y sus calificaciones en la enseñanza media fueron más bajos.

En el año 2019 la tasa de retención universitaria en USACH de primer año alcanzó al 79,7%, atribuyeron la deserción a motivos principalmente de índole vocacionales y económicos (Subsecretaría de Educación Superior, 2020).

Este escenario ha sido posteriormente agudizado por las consecuencias económicas, sociales y emocionales de la pandemia por COVID 19, la que alteró el funcionamiento académico presencial habitual desde el año 2020. Es así que USACH, desde el 16 de marzo de 2020 a la fecha, convirtió sus actividades académicas y de apoyo a los estudiantes en servicios virtuales, alcanzando una relevancia importante los acompañamientos en el área de la salud en general, y del apoyo en salud psicológica en particular. Esta dimensión de las consecuencias de la pandemia alcanzó gran demanda de atención, agudizando los riesgos de deserción universitaria, amenazando el progreso personal, familiar y desde una perspectiva más social, afectando a la nación y a la región en su totalidad (Cepal- Unesco, 2021). Estas consecuencias aún son materia de estudio en la población de la educación superior.

Una forma de apoyar la permanencia, retención y éxito estudiantil bajo las condiciones de actual funcionamiento, recae en el apoyo de enfrentamiento y adaptación personal a las circunstancias, se entremezclan dificultades académicas propias de las exigencias de los estudios superiores, así como con las vulnerabilidades generadas por la pandemia, afectando especialmente la estabilidad emocional y psicológica. Se proponen instancias de apoyo y fortalecimiento personal como mecanismos de adaptación personal, emocional y académica de los estudiantes.

En este trabajo se da a conocer la labor que realiza la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica para el apoyo a los estudiantes en el cuidado de su salud mental, los ajustes y los resultados del trabajo realizado en el contexto pandémico, y se aportan algunas reflexiones torno al impacto del cuidado de la salud mental la permanencia en la universidad en este periodo.

1.1. El cuidado de la salud mental en la Universidad

La Unidad de Promoción de la Salud Psicológica (UPS) es parte del Departamento de Calidad de Vida Estudiantil de la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante (VRAE) de la Universidad.

La calidad de vida de cada estudiante es importante y se busca que no solo puedan llevar a cabo sus estudios de manera eficiente, sino que también puedan hacerlo cuidando su salud física y mental, facilitando los procesos de adaptación a la vida universitaria y de toma de decisiones.

Por ello, la labor de UPS es fomentar y desarrollar la formación integral y la salud de los estudiantes, abordando la dimensión psíquica como principal motor del bienestar y desarrollo personal, apoyando su rendimiento académico y adaptación al sistema universitario (VRAE, 2021). Su misión es contribuir y promover la formación integral y el bienestar psicológico de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile. Facilitar la realización personal, el éxito académico, la adecuada inserción de los estudiantes a nivel universitario y apoyar la promoción de bienestar psicológico en la comunidad universitaria.

Para llevar a cabo su labor, ofrece al estudiantado atención psicológica individual y grupal. En periodo pre-pandémico este se desarrollaba en modalidad presencial y en formato de psicoterapia breve. Desde 2020, se ajustó la forma de trabajar en atención individual a la modalidad completamente online y en un formato adaptado, de acompañamiento psicológico, con una duración promedio de seis sesiones.

Las atenciones se realizan a solicitud de los estudiantes, pudiendo ser una consulta espontánea o haber sido orientada o derivada desde otras unidades de apoyo o desde las unidades académicas. Estas atenciones son gratuitas y permiten que los estudiantes puedan acceder a ellas en cualquier momento del semestre, en su condición de estudiante regular.

UPS desarrolla actividades de prevención y promoción de la salud mental, tales como charlas y talleres a Unidades Académicas; conversatorios en temáticas de salud mental, abiertos a toda la comunidad universitaria y también servicios de docencia universitaria, así como también Ferias de Bienestar Psicológico y Charlas de Prevención temáticas en la comunidad universitaria.

Junto a lo anterior, UPS se relaciona regularmente con distintas unidades o departamentos de la Universidad, con los que realiza un trabajo coordinado en red para emitir derivaciones o recibirlas, y así brindar la mejor atención de acuerdo con las necesidades de los estudiantes atendidos. Entre estas unidades se encuentran: Centro de Salud, Unidad de Beneficios Estudiantiles, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Departamento de Formación Integral e Inclusión; Dirección de Género; Unidad de Deporte, Actividades Artísticas y Culturales; Servicios Alimentarios y Comité de Atención Integral.

Estas coordinaciones permiten no solamente dar respuesta de manera concreta a las necesidades de apoyo que cada estudiante presenta, sino que también, aborda la situación de cada estudiante de forma más integral, promoviendo que cada uno de ellos pueda desarrollar su rol de la mejor manera posible y contrarrestando las posibles interferencias en su vida personal y académica.

De esta forma, la perspectiva de atención, busca acercarse al planteamiento inicial de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948, p.1) que señala: "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades".

1.2. Impacto de la pandemia por Covid-19 en la salud mental

En Chile, la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) y el Centro de Encuestas y Estudios Longitudinales de la Universidad Católica, realizaron el estudio "Termómetro de salud mental" (Bravo et al., 2020), que evaluó el impacto de la pandemia en la población general. Algunos hallazgos relevantes son: en relación al estado de ánimo percibido por los sujetos encuestados, un 45.9% determinó que su estado de ánimo en el presente es peor o mucho peor versus el escenario previo a la pandemia del coronavirus; el 46,7% indicó sintomatología cuya intensidad fue de suave a severa en depresión; finalmente, el 19,8% señaló dificultades en el área del sueño cuya manifestación fue de moderada a grave.

En población universitaria, el informe "Efecto del confinamiento en el contexto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental y recursos psicológicos de afrontamiento de estudiantes de educación superior" (Morán et al., 2020), arroja los siguientes resultados: el 40% de los estudiantes encuestados indicó estar de acuerdo que el confinamiento genera problemas en el área emocional; se reporta sintomatología depresiva moderada a severa en un 74%; en cuanto a la sintomatología ansiosa un 80% la percibe en el rango baja a moderada.

Al consultar información sobre temáticas de suicidio, algunos estudios como el de Pirkis et al. (2021) no encontró un aumento en el riesgo de suicidio durante los primeros meses de la pandemia. Sin embargo, a nivel psicosocial, el impacto de la pandemia es significativo y pareciera aumentar a medida que avanza el tiempo. Un estudio meta-analítico actualizado, señala un aumento en indicadores de salud mental como por ejemplo en estados de ánimo y depresión entre marzo y abril de 2020 (Robinson, et al., 2021).

Se observa clara relación entre este aumento de problemas de índole psicológico y dificultades en la retención académica. Entendida esta como la mantención y persistencia del estudiante en un sistema de estudio universitario regular hasta alcanzar el objetivo de concluir los estudios con éxito logrando el nivel, grado o título buscado (Himmel, 2002).

Una perspectiva global, comprensiva y clásica sobre la retención universitaria, es el modelo de Tinto (1987), quién propone un modelo en cinco etapas donde se interrelacionan diversos factores y la influencia tanto del compromiso del estudiante como de la institución educativa en la decisión de permanecer o desertar.

Desde este trabajo, enfatizamos la perspectiva de los modelos psicológicos que se centran principalmente en las variables individuales, es decir, en las capacidades, fortalezas y debilidades personales que gravitan en la permanencia o no de un estudiante en el sistema educativo elegido. Robbins et al., (2004), por ejemplo, realiza un meta-análisis en 109 estudios en la temática, identificando una relación importante entre la autoeficacia académica y la motivación de logro en relación a la retención y al rendimiento académico. Factores personales que se apoyan y promueven desde iniciativas de atención y fomento de la salud mental.

La misión de UPS, como parte de la institución educativa y en apoyo de la salud mental estudiantil, durante el año 2019 atendió a 963 estudiantes, de los cuales 0,8% de los pacientes señala haber tenido un intento de suicidio en su vida. Por otro lado, el año 2020, junto con el inicio de la pandemia en Chile, se evidenció un aumento de atenciones psicológicas, en donde 1.178 estudiantes solicitaron este tipo de atención, identificándose intentos suicidas en las historias vitales en un 6,7% de los estudiantes.

Respecto a los motivos de consulta, durante el 2019, los principales resultaron fueron sintomatología ansiosa (34%), sintomatología depresiva (17%) y sintomatología mixta (15%). Estos mismos, fueron los principales motivos de consulta psicológica durante el 2020, sin embargo, se evidencia un aumento en sintomatología ansiosa (36%), sintomatología mixta (16%) y sintomatología depresiva (11%).

Estos datos se relacionan con lo señalado anteriormente por Bravo et al., 2020, quienes indican que, durante la pandemia, ha existido un deterioro de la salud mental, reflejándose en el aumento de las consultas psicológicas, además de la presencia de sintomatología ansiosa, depresiva y mixta.

2. Resultados

Debido a los antecedentes anteriormente descritos, UPS realiza diversas actividades con el fin de promover la salud mental, prevenir la deserción académica y generar instancias de intervención y psicoeducación.

2.1. Acciones y ajustes desarrollados por UPS en el contexto de pandemia

Junto a las atenciones individuales, UPS realiza instancias de atención psicológica clínica grupal, en donde los estudiantes pueden trabajar temas asociados a desarrollo de competencias y habilidades interpersonales, establecimiento de red de apoyo, adquisición de herramientas para enfrentar el estrés y sintomatología mixta, entre otros.

Además de este ámbito de intervención que realiza UPS, se mantienen actividades de promoción y prevención en salud mental y deserción académica. En este sentido, desde el año 2020 hasta la actualidad se realizan vía Zoom, conversatorios con distintas temáticas, abiertos a la comunidad educativa. Además, cabe señalar que, a partir de julio de 2020, se incorporó en UPS atenciones psicológicas a estudiantes en situación de discapacidad.

Por otro lado, UPS ha participado en la publicación de dos libros, el primero durante el año 2010 “Guía de apoyo psicológico para universitarios”, el cual busca ser un aporte a toda la comunidad académica, además de ser un material utilizado en diversos contextos educativos a lo largo del país. Los principales temas tienen relación con el ámbito académico, personal e interpersonal y psicoterapéuticos. Este libro ha resultado ser un éxito con 7 ediciones posteriores a su lanzamiento, siendo el 2019, la última de ellas. En la misma línea, y en relación a los antecedentes mencionados que dan cuenta de los efectos adversos en la salud de la población durante el periodo de pandemia, el año 2021 UPS participa del libro “Guía de supervivencia para estudiantes en pandemia”, perteneciente al Departamento de Calidad de Vida Estudiantil de USACH, en cuyos temas destacan: salud física, salud psicológica y estudios en contexto online.

Finalmente, también se ha incrementado el uso de las redes sociales, en particular la plataforma de Instagram, lo que ha favorecido que UPS pueda entregar contenidos en psicoeducación y promoción de salud mental actualizados.

2.2. Resultados obtenidos

A continuación se detallan los resultados obtenidos de las acciones y ajustes anteriormente señalados: en relación a las atenciones individuales, durante el 2020, se atendieron a 1.178 estudiantes con 4.904 horas de atención individual a cargo de 11 psicólogos. No obstante, debido al aumento de demanda y los antecedentes nacionales e internacionales, es que la dotación de psicólogos aumentó a 17 profesionales atendiendo a 1.166 estudiantes, con 4.491 horas de atención individual hasta el 31 agosto de 2021.

En el mismo periodo se han atendido 16 estudiantes en situación de discapacidad y 10 estudiantes en rol de cuidadores.

Con el fin de mantener un servicio de calidad, a fines de 2020 se realizó una encuesta de satisfacción usuaria a los estudiantes atendidos en UPS. El 83% mencionó estar satisfecho y muy satisfecho con la atención recibida, haberse sentidos escuchados (88%) y un 89% considera que la atención psicológica recibida lo ayudó en sus necesidades y problemas. Estos resultados son considerados favorables en el sentido de ser la primera información recibida sobre atenciones psicológicas implementadas en la línea de la telepsicología y serán referentes para futuras retroalimentaciones. Esta modalidad de atención que antes de la pandemia comenzaba a ser conocida como innovación, dadas las condiciones y exigencias

por la llegada de la pandemia por COVID- 19 es actualmente de uso habitual (Ramírez, 2020).

En cuanto a los conversatorios online cuyas temáticas abordan actividades de promoción y prevención en salud mental y deserción académica, se realizaron 88 instancias con 1.976 asistentes entre las fechas señaladas.

Finalmente, se han publicado en la plataforma de Instagram desde el año 2019, un total de 577 afiches con material educativo, videos y avisos de conversatorios para los estudiantes y comunidad educativa en general, siendo visualizado por 4.342 seguidores.

3. Conclusiones

Como se ha evidenciado, tanto en antecedentes internacionales como nacionales, la salud mental ha sido un tema de discusión y reflexión constante, más aún en el contexto histórico en el que nos encontramos por la pandemia por COVID 19, manteniendo consecuencias en la población general e incluso, en el ámbito académico, amenazando con el aumento en las deserciones académicas en estudiantes de educación superior. Esto se refleja en el comentario de un estudiante atendido en UPS: “En mi caso mi salud mental fue el gatillante para pensar en congelar y el apoyo psicológico me ayudó a avanzar, a querer seguir estudiando, pero esta vez algo que me guste (...) la ayuda psicológica que recibí fue fundamental para mí” (Unidad de Promoción de la Salud Psicológica, 2021).

Además, el trabajo que realiza en UPS se propone coordinado con otras instancias de apoyo universitarias, permitiendo abordar de manera integral las situaciones que se presentan en la vida de los estudiantes, contrarrestando de esta manera, las posibilidades de deserción académica.

Estas acciones coordinadas favorecen la salud mental y retención académica, con una percepción de resultados positivos de los estudiantes, como los indicados en la encuesta de satisfacción 2020 donde un 83% declara estar satisfecho y muy satisfecho con la atención recibida. Esto mantiene gran relevancia debido a la significativa población atendida, conformada por 1.166 estudiantes. Tal y como se refleja en las siguientes opiniones: “El apoyo en general que recibí fue muy bueno y útil” y “En las sesiones sí se permite demostrar las dificultades que nos llevan a pensar si seguir (...) a pensar si uno se siente bien o no y de acuerdo a eso tomar la decisión” (Unidad de Promoción de la Salud Psicológica, 2021).

De esta manera, UPS promueve la permanencia de los estudiantes contemplando la heterogeneidad de la comunidad universitaria. Otro ejemplo de ello, es el proyecto de fortalecimiento de la inclusión, en donde se han realizado atenciones psicológicas a 16 estudiantes en situación de discapacidad entre julio del 2020 y agosto del año 2021. Atendiendo a la contingencia en salud mental, UPS ha fortalecido la intervención psicológica en estudiantes que debido a la pandemia han tenido que ejercer el rol de cuidadores, en concreto, se han atendido entre julio del 2020 y agosto del año 2021 a 10 estudiantes cuidadores, evitando de esta forma la deserción académica por dichas realidades.

A modo de conclusión, es posible señalar que UPS resulta ser un programa institucional eficiente ya que, respecto al marco institucional de la Universidad de Santiago de Chile, la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica es un programa institucional de calidad, que busca apoyar la disminución del abandono e incentivar la permanencia estudiantil. Junto a ello, es un aporte significativo de la salud mental, la estabilidad emocional y desarrollo personal como factor protector frente a los riesgos de deserción universitaria.

- Bravo, D., Errázuriz, A., Campos, D., & Fernández, G. (2020). Termómetro de la Salud Mental en Chile ACHS-UC. Centro UC, Encuestas y Estudios Longitudinales. Recuperado de <https://www.uc.cl/site/efs/files/11421/presentacio>.
- Cepal- Unesco (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 en Fundación Carolina, "La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes". Madrid, España.
- Garrido, S., Arrieta, M. y Vallejos, M. (2012). Deserción en la Universidad de Santiago de Chile. II CLABES Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Porto Alegre, Brasil.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la educación*, 17, 91-107.
- Morán, J., Immel, N., Miranda, C., & Carvacho, R. (2020). Encuesta De Caracterización De Estudiantes Chilenos Aspectos Académicos, Relacionales Y De Salud Mental. Recuperado de <http://midap.org/wp-content/uploads/2021/03/Ues-Covid.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud [Documento en línea]. Disponible: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Pirkis, J., John, A., Shin, S., DelPozo-Banos, M., Arya, V., Analuisa-Aguilar, P., Appleby, L., Arensman, E., Bantjes, J., Baran, A., Bertolote, J. M., Borges, G., Brečić, P., Caine, E., Castelpietra, G., Chang, S. Sen, Colchester, D., Crompton, D., Curkovic, M., ... Spittal, M. J. (2021). Suicide trends in the early months of the COVID-19 pandemic: an interrupted time-series analysis of preliminary data from 21 countries. *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 579-588. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00091-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00091-2)
- Ramírez, C. (2020) Informe encuesta satisfacción estudiantes DCVE. Documento de trabajo interno USACH.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes?. A Meta - Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261- 288.
- Robinson, E., Sutin A. R., Daly M., Jones A (2021). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic. *MedRxiv*.
- Subsecretaría de Educación Superior (2020). Informe 2020 Retención de 1er año de Pregrado Cohortes 2015-2019. Chile. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/12/Informe_retencion_pregrado_SIES_2020.pdf
- Thorisdottir, I. E., Asgeirsdottir, B. B., Kristjansson, A. L., Valdimarsdottir, H. B., Tolgyes, E. M. J., Sigfusson, J. & Halldorsdottir, T. (2021). Depressive symptoms, mental wellbeing, and substance use among adolescents before and during the COVID-19 pandemic in Iceland: a longitudinal, population-based study. *The Lancet Psychiatry*.

Unidad de Promoción de la Salud Psicológica (2021) Percepción cualitativa de servicios UPS [documento interno].

Times Higher Education Latin America (2020). Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-latin-america>

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

Unidad de Promoción de la Salud Psicológica (2021) Encuesta de Opinión de Usuarios. Documento de Trabajo. Santiago.

Universidad de Santiago de Chile. Anuario Estadístico Usach (2019). Recuperado de https://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/ANUARIO%20ESTADISTICO_2019_PUB.pdf

Valdivia, M. (2008). Documento "Estudio de alumnos de regiones que estudian en la Universidad de Santiago de Chile". Departamento de Servicio Social. Universidad de Santiago de Chile.

Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante (2021). Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.vrae.usach.cl/>

ESTUDIO DE COHORTES 2017–2020. PERMANENCIA Y PROGRESO ACADÉMICO EN EL PROGRAMA PACE DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Anita Rojas Aguilar
anita.rojas@uchile.cl

Javier Diaz Pozo
diazpozo@uchile.cl

Daniela Serey Leiva
daniela.serey@uchile.cl

Chile, Universidad de Chile

Resumen

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa del Estado de Chile que apoya el acceso, permanencia y progreso en la educación superior de estudiantes de sectores vulnerados. Su implementación en la Universidad de Chile (UCH), inició el año 2015, vinculando la universidad con establecimientos educacionales; y avanzó el año 2017, hacia la recepción de una primera generación de estudiantes en la Educación Superior. En este contexto, el Equipo PACE UCH en Educación Superior (como parte del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos), desarrolló un estudio de cohortes para conocer la evolución de las generaciones PACE, a través de indicadores como la permanencia, avance en el sistema de registro de créditos, tasas de retraso y estimación de las tasas de titulación. Entre sus resultados, se identificó un aumento progresivo

en las tasas calculadas, donde, las generaciones más recientes manifiestan mejores indicadores que las más antiguas.

Palabras Claves

PACE, Estudio de cohortes, permanencia, retraso académico.

1. Introducción

El PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior), constituye una iniciativa del Estado de Chile, orientada a estudiantes de establecimientos educacionales en contextos sociales y económicos vulnerados, con el objetivo de garantizar su acceso, permanencia y progreso en la Educación Superior. Para este logro, el PACE implementa dispositivos de acompañamiento en su formación en la Educación Media, resguarda cupos para su acceso a la Educación Superior, y aplica diversos programas para su progreso durante su carrera (como tutorías, orientación psicoeducativa, y agenciamiento institucional, entre otros). Estas acciones son realizadas por 31 Instituciones de Educación Superior adscritas a PACE, y, en coordinación con los 581 liceos pertenecientes a este Programa (MINEDUC, 2020a; MINEDUC, 2020b).

En el contexto institucional de la Universidad de Chile (UCH), el PACE inició el año 2015, a través del componente Preparación en la Enseñanza Media (PEM) de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC), con el objetivo de coordinar a equipos profesionales de la Universidad con las comunidades educativas de cinco liceos adscritos. Posteriormente -año 2018-, se suman dos liceos nuevos al componente PEM UCH, llegando a un total de siete establecimientos adscritos (Universidad de Chile, 2016; Universidad de Chile, 2021).

El año 2017, inició su segunda fase de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) mediante la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), recibiendo a la primera cohorte de estudiantes de los liceos adscritos al PACE a nivel nacional (Universidad de Chile, 2017). Al año 2021, esta casa de estudios ya ha recibido cinco cohortes PACE en sus aulas (2017, 2018, 2019, 2020 y 2021), de las cuales, cuatro generaciones tienen más de un año de antigüedad.

De acuerdo a su vía de admisión, el estudiantado PACE en la UCH se subdivide en dos grupos: Cupo PACE (quienes emplean esta vía homónima), y Habilitada/o PACE (quienes provienen de un liceo PACE e ingresaron por otras vías, tales como SIPEE -Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa-, BEA -Beca de Excelencia Académica-, Prueba de Transición, Escuela de Desarrollo de Talentos, Ciclo Básico de Artes, Pueblos Indígenas y Otros Ingresos Especiales).

Considerando el tiempo transcurrido, desde el Programa PACE UCH (etapa AES) se planteó la siguiente pregunta de investigación, *¿Como ha sido la evolución de la permanencia de las cohortes PACE AES UCH, cuya trayectoria académica tiene uno o más años de antigüedad (2017-2020)?*. Sus objetivos específicos son: *i. Identificar y comparar la permanencia y deserción de cada año académico, entre las cohortes PACE AES UCH 2017-2020; ii. Identificar y comparar el Avance Académico según el Sistema de Registros de Créditos para primer año, de las cohortes PACE AES UCH 2017-2020; iii. Identificar el retraso académico, entre las cohortes PACE AES UCH 2017-2020.*

2. Marco Teórico

2.1. Estudios de Cohorte

De acuerdo a Venegas y Sancho (2019), las instituciones de educación superior tienen “la necesidad de conocer su eficiencia y eficacia en cuanto a las labores educativas que realiza” (p.3), ya que, estos indicadores, constituyen un núcleo de atención y para la gestión de cualquier centro educativo (Gutiérrez, Celma, Adamoli, Santana, 2013).

Para desarrollar esta labor, se implementan los denominados *Estudios de Cohortes*, los cuales, permiten realizar una valoración tanto de la formación académica y de los procesos que tensionan la deserción universitaria. Estos elementos, permiten mejorar y/o diseñar mecanismos para fortalecer la enseñanza universitaria (Bernal, Batista y Bermudes, 2006, Vanegas y Sancho, 2019).

No obstante, para la institucionalidad en educación superior, esta labor no está libre de controversias, dado que existe una diversidad de enfoques que dificultan llegar a criterios comunes para el desarrollo de estos estudios (Díaz y Arias, 1999; Rodríguez y Sanchez, 2005). Entre los indicadores considerados, aparecen -con relativa frecuencia- las tasas de retención al primer y segundo año, la deserción, la reprobación, los costos para el estudiante, la tasa de graduación o titulación y la tasa de rezago educativo (Rodríguez y Sanchez, 2005; Bernal, Batista y Bermudes, 2006; Rodríguez, Espinoza, Ramirez, Ganga, 2018).

2.2. Modelo de acompañamiento PACE AES UCH

Sus marcos conceptuales institucionales se basan en el Modelo Educativo (Universidad de Chile, 2018) y sus principios declarados: (i) *formación integral de personas*, (ii) *pertinencia educativa*, (iii) *inclusión y equidad*, (iv) *calidad educativa*, (v) *igualdad de género y no discriminación*. Junto con la Política de Equidad e Inclusión (Universidad de Chile, 2014), establecen los lineamientos generales del Programa y guían el levantamiento de las estrategias en la Educación Superior. Sus acompañamientos se articulan en cuatro dispositivos: 1) Programa de Inducción a la Vida Universitaria; 2) Monitoreo y Alerta Temprana; 3) Acompañamiento Académico; y 4) Acompañamiento Psicoeducativo.

2.2.1. Programa de Inducción a la Vida Universitaria

Acompañar la transición e inserción a la Universidad de Chile, dando a conocer su contexto institucional, estrategias transversales que promueven la autonomía del estudiante y su bienestar biopsicosocial. Opera a través líneas que incluyen una semana inicial de bienvenida con actividades centrales, un curso inicial vinculado a los temas de organización, ethos institucional, comunidad universitaria, cursos de profundización vinculada a temas de género, bienestar y autorregulación.

2.2.2. Sistema de Monitoreo y Alerta Temprana PACE

Su objetivo es facilitar la articulación entre la información institucional, los acompañamientos del programa PACE y los dispositivos de acompañamiento en cada Unidad Académica. Se organiza en dos niveles. El primero, como Sistema de Monitoreo, que prioriza e integra información de las y los estudiantes PACE. Estos datos son facilitados por distintos equipos de servicios centrales de la Universidad (Unidad de Admisión y Matrícula; Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil; y Unidad de Gestión Curricular). El

segundo, como Sistema de Alertas, emplea información y la orienta hacia un acompañamiento efectivo y a su articulación con cada espacio local (Dirección de Asuntos Estudiantiles locales, y Centros de Enseñanza y Aprendizaje).

2.2.3. Acompañamiento Académico Integral

Programas de Acompañamiento Tutorial. Su objetivo es el acompañamiento integral desde las unidades académicas. Los programas de acompañamiento tutorial son: Tutoría Integral Par - TIP, Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas - LEA, Mediación Cultural - MC, Programa de acompañamiento a estudiantes en Situación de Discapacidad - ESD.

Programa de escritura para tesis. Su objetivo es entregar herramientas significativas de escritura académica. Se focaliza en el trabajo intensivo con estudiantes en proceso de titulación, con el fin de entregarles las herramientas de escritura necesarias para su tesis, tesina, memoria u otros.

Tutorías Académicas específicas (TAE). Su objetivo es facilitar el apoyo académico en asignaturas que dificultan la trayectoria de las y los estudiantes. Estas tutorías tienen una modalidad de trabajo personalizado o en grupos pequeños (máximo 3 personas, con un/a tutor/a a cargo).

2.2.4. Acompañamiento Psicoeducativo

Atención de casos y derivación. Ofrece un espacio de diálogo con las/os estudiantes, para identificar necesidades de acompañamiento y gestionar su apoyo. En caso que surja una situación imprevista, se activan las redes de apoyo local, tales como, directores de asuntos estudiantiles (DAE), asistentes sociales, centros de enseñanza y aprendizaje (CEA), y/o servicios de salud universitaria.

Mentoría Académica. Compuesto por académicos y/o autoridades de la Institución, quienes se comunican con las y los estudiantes, con el objetivo de promover su inserción y permanencia en la Universidad. En estos espacios, se proporciona orientación académica e institucional al estudiante, y se ofrece acompañamiento para la superación de las exigencias en la vida universitaria.

Programa de consejería y Orientación al Estudiante. En contexto de Enseñanza Remota de Emergencia, se incorporó una modalidad de talleres virtuales impartidos por equipos profesionales de la Universidad, con temas como el autocuidado y bienestar, organización del tiempo, trabajo con emociones, estrés, ansiedad, toma de decisiones, meditación y relajación, entre otros.

3. Metodología

Para esta investigación se implementó un diseño de investigación no experimental-observacional, de tipo longitudinal y retrospectivo, basado en un estudio de cohorte. De acuerdo a esta metodología, se selecciona un grupo de sujetos y se define un evento de seguimiento, para conocer y registrar la expresión de ese evento en ese grupo de sujetos (Vallejo, 2020).

El grupo está compuesto por las cuatro generaciones PACE en la Universidad de Chile, con uno o más años de antigüedad. Su total, son 774 estudiantes, distribuidos en los siguientes cohortes: cohorte 2017 (N = 119), cohorte 2018 (N = 188), cohorte 2019 (N = 208) y cohorte 2020 (N = 259). El evento en estudio,

indicado en los objetivos, son los datos de *permanencia académica*, *deserción*, *Avance en el Sistema de Registro de Créditos Universitarios (SRCU)* y *retraso académico*.

Para su análisis, se realizó una comparación intra-cohorte (cambios en el tiempo del mismo grupo) e inter-cohortes (cambios en el tiempo de distintos grupos), y se incluyó la subdivisión institucional entre estudiantes Cupo PACE y Habilitado/a PACE, mediante los siguientes estadísticos:

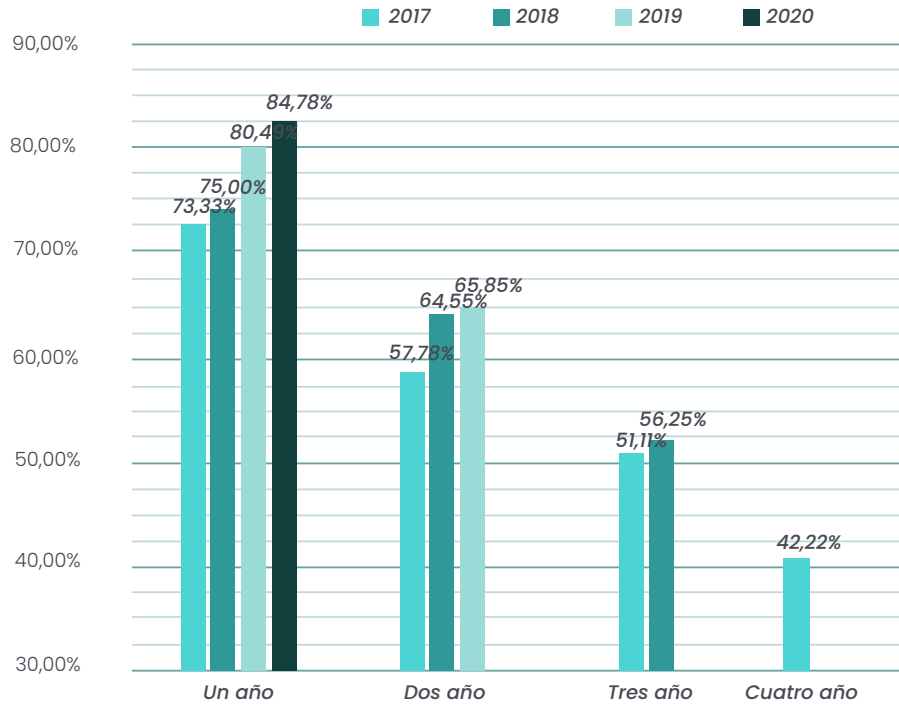
- Permanencia académica: $\text{total estudiantes matrícula vigente cohorte X} / (\text{total estudiantes matrícula vigente cohorte X} + \text{total no-matriculados cohorte X})$. Fórmula aplicada en cada año de permanencia.
- Deserción: $\text{total no-matriculados cohorte X} / (\text{total matrícula vigente cohorte X} + \text{total no-matriculados cohorte X})$. Fórmula aplicada en cada año de permanencia.
- SRCU promedio por cohorte: $\text{suma SRCU estudiantes matriculados} / \text{total SRCU estudiantes matriculados}$.
- Retraso Académico Actual: $\text{SRCU semestre actual} - \text{SRCU aprobado por estudiante}$.
- Semestres estimados de egreso: $\text{SRCU total plan de estudio (promedio)} - \text{SRCU promedio por cohorte}$. Fórmula aplicada por cada cohorte 2017, 2018, 2019 y 2020.

4. Resultados

4.1. Permanencia y deserción

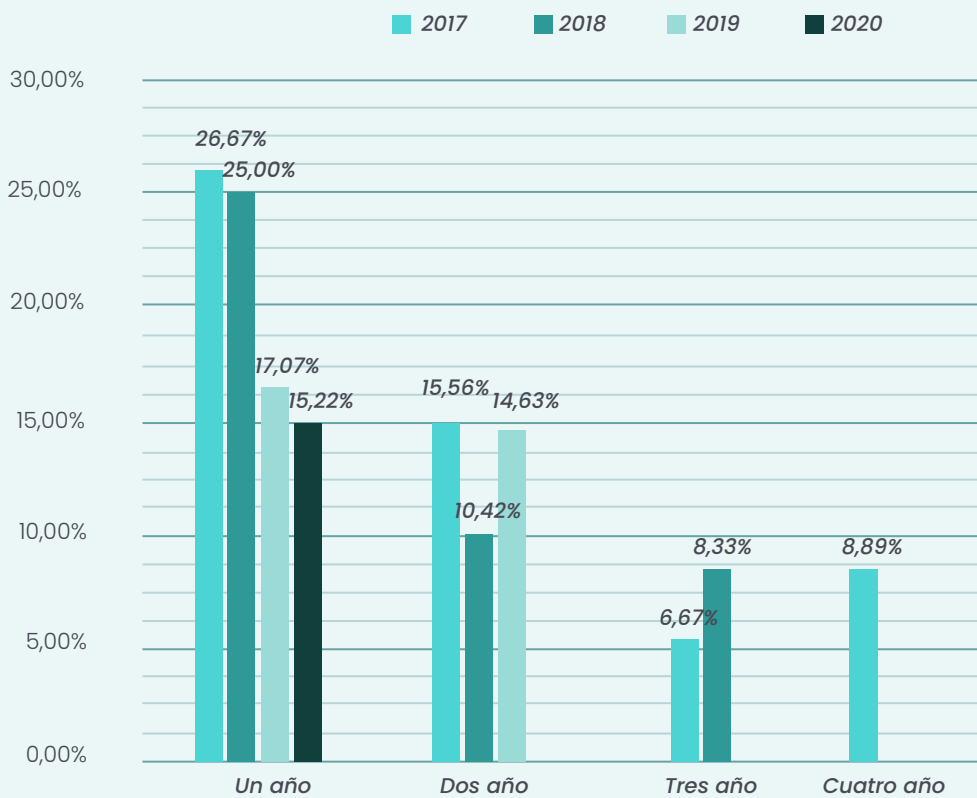
Analizando la permanencia y deserción del grupo Cupo PACE, en los siguientes gráficos (Fig. 1 y Fig. 2), se resume la evolución de cada cohorte, organizadas y comparadas por años de antigüedad. Entre sus principales resultados, se observa que, *dentro de una misma cohorte*, la permanencia se comporta de forma decreciente con el paso de los años (Fig. 1), cuya tasa de deserción (Fig. 2) disminuye significativamente al tercer año (concentrándose en los dos primeros años).

Visto de manera comparativa, *entre distintas cohortes*, la tasa de permanencia aumenta mientras más reciente es la generación. Por ejemplo, en el primer año, la permanencia de la cohorte 2017 tuvo 73,33%, la cohorte 2018 presentó un 75%, la cohorte 2019 aumentó a un 80,49%, y la cohorte 2020, llegó al 84,49%. Esto significa que las últimas generaciones tienen *mayor probabilidad de permanencia* en la Universidad. Esto también es concordante con la tasa de deserción entre distintas cohortes, en donde, mientras más reciente es la cohorte, menor es deserción.



Evolución comparativa del porcentaje grupo Cupo PACE, según antigüedad.

Figura 1. Evolución de la permanencia, grupo Cupo PACE, cohortes 2017 a 2020. Fuente: elaboración propia, en base datos de la Universidad.

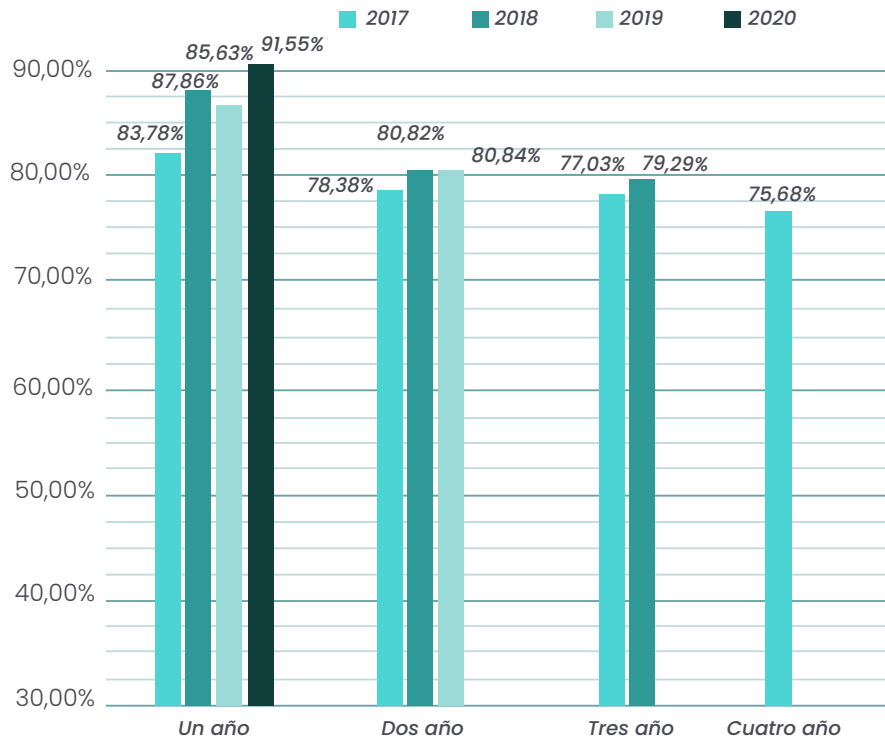


Evolución comparativa del porcentaje de deserción grupo Cupo PACE, según antigüedad.

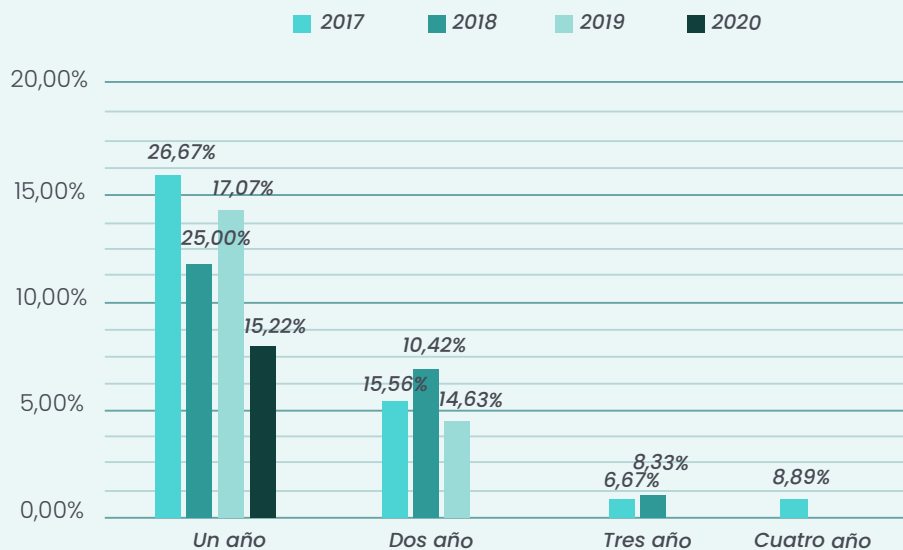
Figura 2. Evolución de la deserción, grupo Cupo PACE, cohortes 2017 a 2020. Fuente: elaboración propia, en base datos de la Universidad.

Analizando estos mismos indicadores, con foco en el grupo de Habilitados/as PACE (Fig. 3 y Fig. 4), se observa un patrón similar, pero con tasas de permanencia levemente más altas.

En este grupo, y dentro de una misma cohorte, se observa nuevamente una permanencia que decrece con el paso de los años (Fig. 3), y aparece -con mayor claridad que en el grupo anterior- una concentración de la deserción en los primeros dos años en la Universidad (Fig. 4).



Evolución comparativa del porcentaje de permanencia grupo Habilitadas/os PACE, según antigüedad. Figura 3. Evolución de la permanencia, grupo PACE Habilitado, cohortes 2017 a 2020. Fuente: elaboración propia, en base datos de la Universidad.



Evolución comparativa del porcentaje de deserción grupo Habilitadas/os PACE, según antigüedad. Figura 4. Evolución de la deserción, grupo PACE Habilitado, cohortes 2017 a 2020. Fuente: elaboración propia, en base datos de la Universidad.

Respecto del análisis *entre diferentes cohortes*, también se manifiesta un aumento en las tasas de permanencia, mientras más reciente es la cohorte. Por ejemplo, en la comparación en primer año, entre la cohorte 2017 (83,78%) y la cohorte 2021 (91,55%). Por su parte, la tasa de deserción *entre cohortes*, también figura a la baja en generaciones más recientes.

Considerando estos grupos, por una parte, ambos coinciden en una mayor permanencia entre cohortes y en una concentración significativa de la deserción (en primer y segundo año). Por otra parte, ambos grupos se diferencian en la evolución de su permanencia: mientras el grupo Cupo PACE inicia con tasas de permanencia más bajas, su *pendiente de aumento* es más acentuada que la pendiente del grupo Habilitado PACE. De este último, su pendiente manifiesta cambios más modestos. Considerando este progreso en torno de la permanencia de ambos grupos, es posible proyectar su aproximación a lo largo del tiempo.

4.2. Estimación del Retraso y Egreso Académico

Para un total de 609 estudiantes que corresponden a estudiantes matriculados para el año académico 2021 de la generaciones de ingreso PACE entre 2017 – 2020 se consideraron las siguientes categorías de información: (i) número de semestres de duración nominal de las carreras (el rango varía entre 4- 14), (ii) número de créditos que un estudiante debe inscribir en promedio por semestre (en un rango entre 30 – 45), (iii) número de créditos totales del plan para efectos de egreso y titulación (en un rango entre 120 – 240), (iv) número de créditos completados por el estudiante en su primer año de estudios, (v) número de créditos acumulados por cohorte.

Con el registro de estas categorías se estimó el avance/retraso promedio por generación de las y los estudiantes de primer año siguiendo las mismas segmentaciones presentadas previamente en este estudio. El gráfico a continuación (Fig. 5), muestra el retraso promedio medido en semestres para cada una de las generaciones del estudio. Esto, permite observar que el retraso de primer año disminuye entre generaciones y que el compartimiento de las y los estudiantes de ingreso PACE e ingreso SIPEE – PACE es similar.

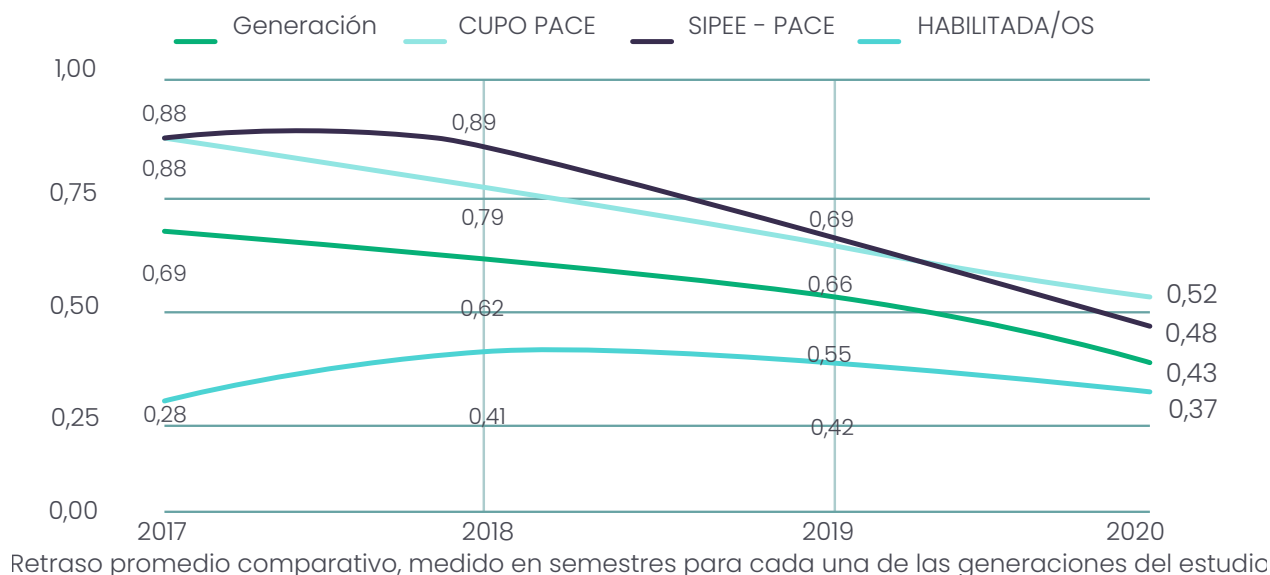
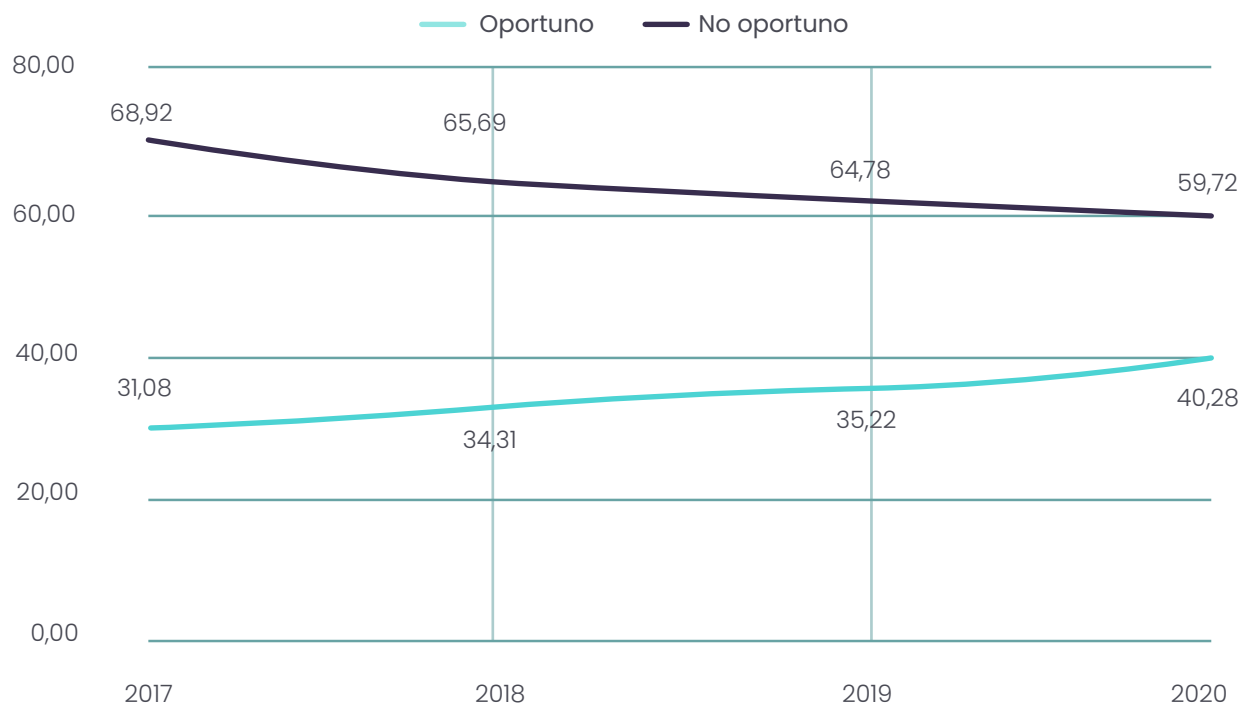


Figura 5. Retraso Académico al primer año, cohortes 2017 a 2020.

Fuente: Elaboración propia, en base datos de la Universidad.

Un ejemplo de lo anterior es que, si un estudiante de ingreso PACE de la generación 2017 acumuló en promedio un retraso equivalente a un semestre ($.88*5$) un estudiante que ingresó por la misma vía en 2020 acumuló en su primer año un retraso equivalente a medio semestre ($.52*5$).

Un segundo ejercicio, con los créditos acumulados, permite estimar cuántos de las y los estudiantes egresarán de manera oportuna. El gráfico a continuación (Fig 6), muestra una tendencia favorable a través de los años respecto de la proyección de egreso oportuno. Si, de la generación 2017 se estima que el 31% egresará en la fecha que le corresponde, la generación 2018 lo haría un 34%.



Estimación del porcentaje de estudiantes con egreso oportuno, por cohorte.

Figura 6. Estimación del egreso. Cohortes 2017 a 2020.

Considerando esto, un estudiante de ingreso reciente, en este caso la cohorte 2020, tiene menor retraso que un estudiante PACE que ingresó en 2017, y tiene hoy (medido por su avance curricular) más posibilidades de completar su proceso académico, y además, de hacerlo en un menor tiempo.

5. Conclusiones

El Programa PACE en el sistema de acompañamientos de la Universidad de Chile, representa un punto de inflexión por cuatro razones: i) institucionaliza una vía de admisión complementaria a las pruebas de admisión tradicionales, ii) fortalece el vínculo de la universidad con establecimientos educacionales, iii) promueve la diversificación de un conjunto de programas de acompañamiento en la educación superior, y iv) demuestra con datos, que es posible entrar a una Universidad altamente selectiva, logrando -con los acompañamientos adecuados- proyectar un egreso y titulación efectiva.

Considerando la evolución de sus resultados, es posible considerar que el programa aprende de sí mismo y es inspiración para la evolución y ajustes de los programas de acompañamiento en general

de la Universidad. En este sentido, el abanico de Programas de Acompañamiento en la UCH, se ha ido construyendo en base a la experiencia de sus primeras generaciones, y contribuyendo de manera progresiva a la experiencia formativa de las siguientes generaciones de estudiantes.

Por otra parte, la sistematización de la información presentada, ha permitido levantar alertas específicas que se han traducido en planes de acompañamiento grupales e individuales, coordinados y articulados desde los servicios centrales de la Universidad y sus unidades académicas. Se resalta también, el requerimiento de adelantarse y dar seguimiento a las alertas identificadas. Con la evidencia acumulada, ya es posible identificar dónde y cuándo se producen regularmente los retrasos, por ejemplo, en primer y segundo año.

Entre los desafíos emergentes, destaca la importancia de sostener el acompañamiento de estudiantes PACE, durante toda su trayectoria. Si bien, esto excede los límites formales de los convenios y requiere de mayores recursos, la evidencia aquí levantada, sugiere que esto marca la diferencia en la permanencia y en progreso académico.

Con estos antecedentes, se recomienda a mediano y largo plazo: (i) analizar los efectos de la pandemia en el estudiantado PACE (ii) el rol de la Enseñanza Remota de Emergencia y la educación mediada por tecnologías; (iii) caracterizar la población que deserta del programa PACE (iv) analizar los factores protectores y de riesgo (materialidad, salud y bienestar, entre otros); y (v) continuar el conocimiento de los procesos de ajuste vocacional y de proyecto de vida.

Bibliografía

- Bernal, L., Batista, Y., & Bermudez A. (2017). 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. Universidad Tecnológica De Panamá. Retrieved from <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/1655>
- Rodriguez, A. B., Espinoza, J., Ramirez, L. J., & Rodriguez, A., Espinoza, J., Ramirez, J., & Ganga, A. (2018). Deserción universitaria: nuevo análisis metodológico. *Formación universitaria*, 11(6), 107-118.
- Díaz, F., y Arias J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista De Educación*, (320), 353-377. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19286>
- Gutiérrez, M., Celma, G., Adamoli, A., & Santana, S. (2013). Retención y desgranamiento en la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Tecnológica. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(4), 55-62.
- MINEDUC (2020a). Términos de referencia Programa PACE. Retrieved 1 September 2021, from <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2018/instrumentos/PACE/TdR-PACE.pdf>
- MINEDUC (2020b). Acceso a la Educación Superior. Retrieved 15 marzo 2021, from <https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>
- Rodríguez, A., & Sánchez A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-22.

- Universidad de Chile (2014). Política de equidad e inclusión estudiantil, 1 September 2021, from <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/150567/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-en-la-universidad-de-chile>
- Universidad de Chile (2016). Comunidad universitaria recibió a jóvenes de terceros medios de los liceos del programa PACE - Universidad de Chile. Retrieved 1 September 2021, from <https://www.uchile.cl/noticias/125402/u-de-chile-recibio-a-jovenes-de-liceos-del-programa-pace>
- Universidad de Chile (2017). U. de Chile dio bienvenida a la primera generación que ingresa vía PACE - Universidad de Chile. Retrieved 1 September 2021, from <https://www.uchile.cl/noticias/131061/u-de-chile-dio-bienvenida-a-la-primera-generacion-pace>
- Universidad de Chile (2018). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Retrieved 1 September 2021, from <https://libros.uchile.cl/717>
- Universidad de Chile (2021). Retrieved 1 September 2021, from [https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-\(pace\)/113833/presentacion](https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-(pace)/113833/presentacion)
- Vallejo, M. (2002). El diseño de investigación: una breve revisión metodológica. 72(1), 8-12.
- Vanegas, C., & Sancho, H. (2019). Análisis de cohorte: Deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 203-224.

LA AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA MEDIR EL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA

Elsa Edilma Páez Castro
elsapcastro@gmail.com

Omaira Elizabeth González Giraldo
omaira.gonzalez@unillanos.edu.co

Lina Esmeralda Nova Arévalo
lnova@unillanos.edu.co

Colombia, Universidad de los Llanos

Resumen

El texto tiene como objetivo señalar los resultados de la gestión del Modelo de Permanencia y Graduación de la Universidad de los Llanos en una Línea Base de Grado de Cumplimiento a partir de un ejercicio interno de autoevaluación en el que participan estudiantes, docentes y directivas institucionales. Se elige una muestra aleatoria de 186 docentes de vinculación tiempo completo, 346 estudiantes de pregrado de primer a quinto semestre y dos grupos focales, uno corresponde al Comité Institucional de Permanencia

y Graduación y otro a estudiantes de semestres superiores y profesores directores de programa. Se plantea como metodología un análisis descriptivo de los resultados de la autoevaluación de los ocho factores y aspectos indicados por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2015) acerca del modelo de gestión de la permanencia y la graduación en las instituciones de educación superior.

En la fase inicial de la metodología, el grupo focal, pondera cualitativamente por orden de importancia a cada uno de los ocho componentes del modelo para la Universidad de los Llanos en una escala de 0 a 100 puntos y define la escala de cumplimiento general que oscila entre muy alto grado, alto grado, medio, bajo y muy bajo grado de cumplimiento. La segunda fase de la metodología consiste en la calificación en una escala cualitativa de los aspectos de cada componente, a través de la aplicación de una encuesta online estructurada a estudiantes y docentes. La tercera fase, consiste en el cálculo del grado de cumplimiento a partir del cruce entre la ponderación inicial y la calificación obtenida de profesores y estudiantes. La cuarta fase, mediante una ronda de talleres con estudiantes, profesores y profesionales de permanencia se define el plan de mejoramiento para los aspectos que resulten con un grado de cumplimiento igual o menor a 70%.

Resultados: Un primer resultado es la determinación del orden de importancia de mayor a menor de cada uno de los ocho componentes, así: componente 3. Mejoramiento de la calidad académica 19.8%, componente 2. Cultura de la información 15.5%, componente 5. Programas de apoyo a estudiantes 14.9%, componente 1. Posicionamiento y formalización 14.8%, componente 4. Trabajo colaborativo con instituciones de educación media IEM 12.0%, componente 7. Gestión de recursos 8.8%, componente 6. Compromiso del núcleo familiar 7.8% y componente 8. Trabajo colaborativo en red 6.6%.

La medición del grado de cumplimiento arroja los siguientes resultados: Dos de los ocho componentes alcanzan un grado alto de cumplimiento. El componente 1. Posicionamiento y formalización y el componente 5. Programa de apoyo a estudiantes. Los seis componentes restantes alcanzan un grado medio cumplimiento estos son: componente 2 cultura de la información, componente 3 mejoramiento de la calidad académica, componente 4 trabajo colaborativo con IEM, componente 6 compromiso del núcleo familiar, componente 7 gestión de recursos y componente 8 trabajo colaborativo en red. Ningún componente se calificó en grado bajo o muy bajo grado de cumplimiento.

Conclusiones: La línea base plantea el desafío para la gestión del modelo de permanencia y graduación, en incrementar el grado de cumplimiento de medio a alto, en los componentes de mayor importancia en la ponderación inicial. Indica la necesidad de emprender acciones de mejora en 9 aspectos que alcanzaron un grado de cumplimiento inferior o igual al 70%. La autoevaluación facilitó la participación de estudiantes y docentes. La construcción del plan de mejoramiento permitió la reflexión de acciones más allá de un programa de bienestar, permanencia y graduación, notando la necesidad de acciones en el componente 3. Mejoramiento de la calidad académica, componente 4 trabajo colaborativo con IEM, componente 7. Gestión de recursos y el componente 6. Núcleo familiar.

Descriptorios o Palabras Clave

Modelo de Permanencia y Graduación, Autoevaluación, Gestión, Línea Base.

1. Introducción

La Universidad de los Llanos, UNILLANOS, es la principal universidad pública localizada en la región de la Orinoquia colombiana que admite en pregrado cada semestre en promedio 777 nuevos estudiantes con atributos de riesgo de deserción temprana (Rodríguez M., 2019; Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A., & González, Evelyn N. 2018; Matus J. 2017; Ríos Guzmán, R., & Pineda, L., 2016; Ministerio de Educación Nacional, 2009 y Tinto, 1989). Un 90,5% se clasifican en el nivel medio y bajo en los exámenes de estado, 52,9% son hombres, un 75,5% son estrato 1 y 2, 41,6% provienen de localidades distintas de su residencia y un 6,0% son estudiantes admitidos en condición especial por ser de poblaciones con discapacidad, afrodescendientes, indígenas, víctimas del conflicto armado, procedentes de departamentos de difícil movilidad (área o fluvial) y municipios donde localmente no hay oferta de educación superior.

Pese a que la institución desarrolla diversas estrategias de fomento para la permanencia y la graduación, se observa que la deserción persiste principalmente en los primeros dos semestres acumulando hasta el fin de la carrera. En el primer y segundo semestre la deserción es de 18,55% y 27,71% respectivamente, con una variabilidad de 9,16% entre uno y otro semestre hasta acumular un total de 47,41% a décimo semestre. Los resultados son siempre positivos al comparar la tasa de deserción con el resto del país. En el 2020 el país tiene una deserción de 51,7%, UNILLANOS tiene 47,41% según el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior.

Desde este contexto, la universidad asume en su Política de Permanencia y Graduación definida por Acuerdo Superior No. 05 del 2016 la gestión de la permanencia y la graduación desde el enfoque de interacción de Tinto (1989). Páez Castro, E. E., & González Giraldo, O. E. (2020) escriben que “el Programa de Retención Estudiantil de UNILLANOS ha hecho una adaptación de éste modelo en el desarrollo de sus experiencias de apoyo psicopedagógico y académico para la permanencia y graduación”.

Se acoge igualmente las herramientas y el modelo de gestión de la permanencia y graduación señalado por el MEN (2015) y reconocido por el Consejo de Educación Superior CESU (2021) como una forma de ordenar y clasificar el trabajo institucional desarrollado para prevenir y mitigar la deserción. El MEN plantea ocho componentes cada uno con sus respectivas estrategias o aspectos, así: Componente 1. Posicionamiento y formalización, Componente 2. Cultura de la información, componente 3. Mejoramiento de la calidad académica, Componente 4. Trabajo colaborativo con las Instituciones de Educación Media IEM, Componente 5. Programas de apoyo estudiantiles, Componente 6. Compromiso del núcleo familiar, Componente 7. Gestión de recursos y Componente 8. Trabajo colaborativo en red.

La Universidad de los Llanos, en el 2019 en su Plan de Acción Rectoral decide medir la gestión del Modelo de Gestión de la Permanencia y Graduación mediante un ejercicio interno de autoevaluación aprovechando la experiencia desarrollada en los procesos de acreditación de programas académicos, buscando la participación de los actores de mayor significancia en la gestión de las instituciones universitarias (profesores y estudiantes), anticipando un concepto de calidad en el marco del aseguramiento de la calidad y posibilitando una oportunidad de mejora en la gestión.

No obstante, la gestión en materia de promover la permanencia y la graduación en pregrado, requiere de un proceso de observación y mejoramiento continuo en razón a la complejidad del fenómeno y las múltiples causas que explican la deserción. Diversas interpretaciones van desde la conceptualización del

modelo Sociológico de Spady (1970), modelo Psicológico de Fishbein y Ajzen (1975), modelo Económico de Schultz (1961) y el Modelo de Interacción Tinto (1975); hasta los enfoques y análisis desarrollados por Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004), OCDE (2012), Ministerio de Educación Nacional (2009), Mori (2012); Vergara Morales, J., Boj del Val, E., Barriga, O., & Díaz Larenas, C. (2016), Barragán, Munizaga Mellado, F., Cifuentes Orellana, M., & Beltrán Gabriel, A. (2017), Viera Castillo, Daniel Omar y Flores Loredó, Mario Alonso y Pachari- Vera, Erika (2020) que analizan las causas de la deserción en el factor individual, académico, institucional y económico.

Recordando además que la deserción universitaria implica considerar sus definiciones. Según Tinto (1989); Páramo y Correa (1999) y Himmel (2002) es un tipo de abandono definitivo de un programa de estudios o del sistema universitario antes de alcanzar el grado o como el abandono definitivo de la formación académica realizada por el estudiante de forma voluntaria o involuntaria. Según el MEN (2009) indica la deserción “es el abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa, por dos o más períodos académicos consecutivos, del programa académico en el que se matriculó, sin registrar graduación. Este abandono por parte del estudiante puede ser del programa académico, de la institución de educación superior e inclusive, del sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 22).

2. Resultados

2.1. Estructuración de la metodología

En Colombia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior busca afianzar el concepto y las condiciones de calidad en los programas y en la instituciones educativas promoviendo para este propósito “los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad”. (Consejo de Educación Superior en la sesión del 23 de marzo de 2021, pág. 12).

Determinar la línea base del Modelo de Permanencia y Graduación de la Universidad de los Llanos se plantea mediante una adaptación a los lineamientos de autoevaluación en los procesos de acreditación de programas e institucionales del Consejo Nacional de Educación Superior CESU a través del MEN (2020). La autoevaluación, ofrece enormes ventajas en la mejora continua de los procesos dado que permite la participación de los actores del sistema evaluado (Consejo Nacional de Acreditación CNA, 2021), estudiantes y profesores, así mismo, genera una reflexión anticipada a la evaluación, sobre el ideal de desarrollo de los procesos involucrados, logrando de esta forma medir el distanciamiento de la gestión con lo esperado como calidad. En este caso, se consigue al autoevaluar los ocho componentes que integran este modelo y los aspectos o estrategias que los definen a través de un análisis descriptivo de cumplimiento.

La metodología se desarrolla cumpliendo cuatro principales fases. En la fase uno, el Comité Institucional de Permanencia y Graduación establecido según la Política Institucional de Permanencia y Graduación, actúa como grupo focal para ponderar cualitativamente por orden de importancia a cada uno de los ocho componentes del modelo para la Universidad de los Llanos en una escala de 0 a 100 puntos, donde, 0 es el valor mínimo y 100 el valor máximo.

Así mismo, en esta fase se adopta la escala de cumplimiento (tabla 1) contemplada por el MEN (2015)

que oscila entre muy alto grado, alto grado, medio, bajo y muy bajo grado de cumplimiento para calificar los resultados de la autoevaluación general de los componentes del modelo de permanencia y graduación de la Universidad de los Llanos. Aquellos componentes con resultados entre el 75% y 89% habrán alcanzado un alto grado de cumplimiento, mayor a estos valores serán muy alto e inferior, será medio hasta muy bajo.

Tabla 1. Escala de cumplimiento general del modelo.

Valor alcanzado	Grado de cumplimiento
Mayor o igual a 90	Muy alto
Entre 75 y 89	Alto
Entre 60 y 74	Medio
Entre 45 y 59	Bajo
Menor o igual a 44	Muy bajo

Fuente: MEN (2015).

La segunda fase, consiste en la calificación proporcionada por estudiantes y docentes a partir de la aplicación de una encuesta con cinco opciones de respuesta. Esta fase implicó: la participación de 341 estudiantes de los primeros cinco semestres de pregrado y 186 docentes vinculados tiempo completo tomados a partir de un muestreo probabilístico aleatorio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5%; la definición y aplicación de una encuesta estructurada con 23 preguntas distribuidas para los ocho componentes y una escala de calificación cualitativa entre cumple plenamente que equivale al 100% y no cumple que equivale a 0% (tabla 2). El instrumento se diseñó en la herramienta de formulario google y se envió de forma masiva a los correos institucionales con un tiempo de respuesta de hasta 60 días.

Tabla 2. Escala de calificación de los aspectos.

Descripción	Nota
A: Se cumple plenamente	100%
B: Se cumple en alto grado	80%
C: Se cumple aceptable	60%
D: Se cumple insatisfactoriamente	40%
E: No se cumple	0%

Fuente: MEN (2015).

La tercera fase, consiste en calcular el cumplimiento a partir del cruce entre la ponderación inicial y la calificación obtenida de profesores y estudiantes. Completada la recolección de la información de la fase 2, se procede a disponer los datos en una tabla de Excel, en donde, se cruza la ponderación inicial y la calificación con los resultados de la segunda fase.

La cuarta fase, mediante una ronda de talleres con estudiantes, profesores y profesionales del programa de permanencia se define el plan de mejoramiento para los aspectos que resultaron con un grado de cumplimiento igual o menor a 70%. Se convocó principalmente a directores de programas académicos y estudiantes de semestres superiores que fueran líderes estudiantiles en los colegiados académicos o que hubiesen tenido experiencia como monitores. Se completó con la participación de 15 docentes de distintos programas académicos y 15 estudiantes.

2.2. Ponderación de los componentes del modelo

Un primer resultado como se muestra en la tabla 3, indica que UNILLANOS en orden de importancia estima que la calidad en la gestión al modelo de permanencia y graduación principalmente recae en cinco de los ocho componentes y especialmente en el C3. Mejoramiento de la calidad académica ponderado con 19.8% y sucesivamente tasa con menor grado de importancia el C8. Trabajo colaborativo en red con 6.6%.

Tabla 3. Ponderación de componentes por grupo focal.

Componentes	Ponderación del componente
Componente C1. Posicionamiento y formalización	14,8
Componente C2. Cultura de la información	15,5
Componente C3. Mejoramiento de la calidad académica	19,8
Componente C4. Trabajo colaborativo con las instituciones de educación media IEM.	12,0
Componente C5. Programas de apoyo a estudiantes	14,9
Componente C6. Compromiso del núcleo familiar	7,8
Componente C7. Gestión de recursos	8,8
Componente C8. Trabajo colaborativo en red	6,6
Total	100

Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.3. Grado de cumplimiento en los componentes del modelo

De forma general se encontró un cumplimiento en alto grado en dos componentes y en grado medio en seis de los ocho componentes del Modelo de Permanencia y Graduación de la Universidad de los Llanos (tabla 4). Ningún componente tuvo un grado de cumplimiento bajo o muy bajo. La apreciación entre estudiantes y profesores estuvo dividida. Según los docentes, cinco componentes alcanzaron un grado alto de cumplimiento y tres un grado medio. Según los estudiantes el total de los ocho componentes obtuvo un grado medio de cumplimiento. El cumplimiento comparado con tabla 1, osciló entre un 71% a un 89% en respuesta de los docentes y entre 60% a 74% según los estudiantes.

Tabla 4. Cumplimiento general del modelo.

Componentes	Grado de cumplimiento Estudiante	Grado de cumplimiento Docente	Grado de cumplimiento Promedio
C1. Posicionamiento y formalización	Media	Alto	Alto
C2. Cultura de la información	Media	Alto	Media
C3. Mejoramiento de la calidad académica	Media	Alto	Media
C4. Trabajo colaborativo con las instituciones de educación media IEM.	Media	Alto	Media
C5. Programas de apoyo a estudiantes	Media	Alto	Media
C6. Compromiso del núcleo familiar	Media	Media	Media
C7. Gestión de recursos	Media	Media	Media
C8. Trabajo colaborativo en red	Media	Media	Media

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El C1 “posicionamiento y formalización” y C5 “programas de apoyos a estudiantes” alcanzaron en promedio un grado alto de cumplimiento. En este último, se observan en conjunto las mayores calificaciones dadas por estudiantes y docentes. Teniendo la puntuación más alta de 81.92% de los 23 aspectos evaluados, el aspecto, “la institución establece acciones para la integración de los estudiantes de los primeros semestres, como la jornada de primer encuentro y procesos de comunicación, entre otros; seguido de 76,01% “Los estudiantes conocen y participan activamente de los apoyos económicos, académicos, psicosociales, deportivos, culturales y de fomento a la salud”. Del C1, se destaca la puntuación de 75.57% en “la institución ha definido una autoridad responsable de la gestión de la permanencia y graduación, que concentra las estrategias y da un tratamiento integral al tema de la permanencia y graduación en la institución”.

El componente C6 compromiso del núcleo familiar, C7 gestión de recursos y C8 trabajo colaborativo en red al alcanzar un grado de cumplimiento medio, es decir, al calificarse entre 60 y 74% tanto por estudiantes como por docentes deben estar prioritariamente dentro del plan de mejoramiento. Mientras que del componente C2 cultura de la información, C3 mejoramiento de la calidad académica y C4 trabajo colaborativo con las IEM, al recibir una calificación dividida entre estudiantes y docentes serán algunos de sus aspectos los que se plantearan para mejora.

En el análisis de los 23 aspectos autoevaluados, se encontró que 9 aspectos se calificaron entre 60% al 70% y 14 aspectos alcanzaron un puntaje superior a 70% hasta 81.92%, siendo entonces el menor valor de 60.83% para el aspecto: la institución cuenta con estrategias de vinculación del núcleo familiar para el acompañamiento a los estudiantes del C6; y la puntuación más alta de 81.92% para el aspecto: la

institución establece acciones para la integración de los estudiantes de los primeros semestres, como la jornada de primer encuentro y procesos de comunicación, entre otros del C5.

3. Conclusiones

La línea base plantea el desafío para la gestión del modelo de permanencia y graduación, en incrementar el grado de cumplimiento de medio a alto, principalmente en los factores determinados de mayor importancia en la ponderación inicial e indica la necesidad de emprender acciones de mejora en 9 aspectos que alcanzaron un grado de cumplimiento inferior o igual al 70%.

En los talleres para la construcción del plan de mejoramiento, se facilitó la socialización y articulación de acciones más allá del programa de acompañamiento, visualizando principalmente la pertinencia del C3. Mejoramiento de la calidad académica, C7. Gestión de recursos y C6. Núcleo familiar en el éxito y desarrollo del modelo de permanencia y graduación institucional dentro del modelo.

Sobresalen los resultados de la línea base de cumplimiento en el C1 y C5 dado que se evidencia su consistencia con la línea base inicial, es decir, en estos componentes los estudiantes y docentes asocian las estrategias de permanencia y graduación con la reducción de la tasa de deserción y con la mitigación de los riesgos sugeridos en las características de ingreso. Queda como uno de los mayores retos del modelo, el C3 Mejoramiento de la calidad académica, valorado con la mayor ponderación de los ocho componentes y evaluado con un grado medio de cumplimiento. En especial el aspecto: La institución analiza la evaluación docente y diseña planes de mejoramiento institucional de acuerdo con los resultados.

La disparidad encontrada en la evaluación de cumplimiento entre estudiantes y docentes, en especial en algunos de estos análisis, genera el interrogante si, los esfuerzos hasta ahora liderados han sido suficientes o ha faltado resaltar la relación de éstos con la permanencia y graduación.

Bibliografía

- Calderón, Pimentel M. (2013). Tesis Doctoral. Deserción y no deserción universitaria en los matriculados por primera vez en la cohorte académica 2008 campus Octavio Méndez Pereira y armonio arias Madrid la universidad de panamá. Factores comunicacionales y socioeconómicos. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Castaño Vélez, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*.
- Consejo Nacional de Educación Superior (2020). Acuerdo 02 del 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (2021). Lineamientos y aspectos por evaluar para a acreditación de alta calidad de programas académicos aprobados por el CESU en la sesión del 23 de marzo del 2021. República de Colombia.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education* 31 (3): 266-269.

- Fishbein, M., I. Ajzen (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. MA, EE.UU. : Addison-Wesley, Reading.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. No 17; PP 91-108.
- Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A., & González, Evelyn N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11(3), 11-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011>
- Matus, J. (2017). Integración a la vida universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/904>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnósticos y elementos para su prevención*. P. 19- 53. www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. ISBN 978-958-691-736-0. Viceministerio de Educación Superior. Bogotá, Colombia, 2015. www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Guía No. 3: Autoevaluación de programas académicos e instituciones de educación superior*. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia, 2021. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404163_norma.pdf
- Mori Sánchez (2012). *Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos*. University attrition in students from a private university in Iquitos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria / año 6 - nro. 1 - dic. 2012*
- Munizaga Mellado, F., Cifuentes Orellana, M., & Beltrán Gabriel, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671>
- OCDE Y BANCO MUNDIAL (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia 2012*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Páez Castro, E. E., & González Giraldo, O. E. (2020). La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030. *Congresos CLABES*, 73-81. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2626>
- Ríos Guzmán, R., & Pineda, L. (2016). Factores Relacionados Con Deserción Temprana En Estudiantes De Medicina. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1044>

- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.
- Schütz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Spady W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1 (1): 64-85.
- Tinto Vicent (1989). El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de Las Causas del Abandono y su Tratamiento. México: Universidad Autónoma de México.
- Tinto Vicent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vergara Morales, J., Boj del Val, E., Barriga, O., & Díaz Larenas, C. (2016). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense De Educación*, 28(2), 609-630.
- Viera Castillo, Daniel Omar y Flores Loredó, Mario Alonso y Pachari -Vera, Erika (2020). FACTORES DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE PERÚ. *Interciencia*, 45 (12), 586-591. [Fecha de Consulta 23 de Octubre de 2021]. ISSN: 0378-1844. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33965363005>

IMPACTO EN LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA GENERACIÓN E, CON ÉNFASIS EN LOS COMPONENTES EQUIDAD Y EXCELENCIA, EN LA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA

Luz Miryam Moreno Rodríguez
Luzm.moreno@unad.edu.co

Jorge Federico Vargas Pardo

Colombia, Universidad Abierta y a Distancia

Resumen

El Gobierno de Colombia, en el marco de su Plan Nacional de Desarrollo "Pacto Por Colombia, Pacto por la Equidad" 2018-2022, diseñó e implementó el nuevo Programa de Acceso y Excelencia a la Educación Superior, 'Generación E'. Este programa apunta a la transformación social y al desarrollo de las regiones del país, dando nuevas oportunidades de ingreso gratuito a la educación superior pública y privada de estudiantes con bajos recursos económicos y, por otro lado, se enfoca en el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior Públicas y privadas - IES.

El programa Generación E, da continuidad al programa del gobierno de Juan Manuel Santos denominado “Ser piloto paga”, y que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN (2018) “fue un programa a través del cual los mejores bachilleres de escasos recursos económicos podían estudiar la carrera que deseaban en las universidades acreditadas del país, a través de créditos ciento por ciento condonables”: los mejores –los más *pilos*–, estudiando –con apoyo estatal– en las mejores instituciones.

Es así, como las IES tanto públicas como privadas, se han beneficiado significativamente del acceso, inclusión y permanencia de estudiantes tanto rurales como urbanos, generando un impacto social en materia de educación, con un índice promedio de permanencia al 2020 del 86,55%.

El propósito de este trabajo, que observó la técnica de investigación documental, es el del mostrar el impacto de la permanencia de los estudiantes beneficiados en las IES, tanto del componente equidad como el de excelencia; utilizando como fuente primaria para este caso específico, un documento electrónico aportado por el MEN, que nos brindó información detallada y relevante referente a la descripción del programa y sus componentes, los cupos otorgados a cada una de las IES (en los componentes Excelencia y Equidad), al nivel académico de los beneficiarios del programa, al comportamiento de la permanencia de los beneficiarios en las IES, a los criterios de aceptación, al sexo biológico, al rango de edad y al total de subsidios de sostenimiento otorgados a los beneficiarios aprobados.

Descriptores o Palabras Clave

Equidad, Excelencia, Generación E, Educación Superior, Permanencia.

1. Introducción

La educación superior colombiana está en plena mutación, pero este fenómeno aún no se ha estabilizado como para determinar cuál es su proyección. En esta ponencia examinaremos las condiciones en las que su masificación se está desplegando en el país y de qué manera se ha operacionalizado en los últimos años.

El Gobierno Colombiano diseñó e implementó su nuevo Programa de Acceso y Excelencia en la Educación Superior “Generación E” (equidad, excelencia, equipo) en el marco de su Plan de Desarrollo “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” 2018–2022. Según el MEN (2021) este programa apunta a la transformación social y al desarrollo de las regiones del país, dando nuevas oportunidades de ingreso gratuito a la educación superior, pública y privada, a estudiantes de bajos recursos económicos y enfocándose en el fortalecimiento de las IES. De acuerdo con el Portal Educativo del Ministerio, Colombia Aprende, el Programa tiene tres componentes que amplían el antiguo ‘Ser piloto Paga’ estos son: “**Equidad**: avance de la gratuidad por mérito en la educación superior pública; **Excelencia**: reconocimiento a los mejores bachilleres del país de escasos recursos” y **Equipo**: Fortalecimiento de las IES públicas.

Desde el año 2019 el Gobierno Nacional dio paso a la implementación de este Programa como estrategia para transformar ‘Ser piloto paga’ que había puesto en marcha la administración anterior. Esta transformación, que se dio como parte fundamental del eje Educación del Plan de Desarrollo del nuevo gobierno, abrió nuevas estrategias que se recogieron bajo el nombre Programa Generación E, donde ya no solo tenían cabida un grupo reducido de jóvenes con excelencia académica, sino que se extendió hacia otros grupos. Jóvenes que hacen parte de los tres criterios de aceptación de la población clasificada como grupos de interés priorizado, comenzaron a tener cabida en el nuevo Programa. Es

así, como desde su transformación el Programa tiene proyectado beneficiar a 16.000 jóvenes en el componente *Excelencia* (4.000 cupos por año) y 320.000 jóvenes para el componente equidad (80.000 cupos por año). En ese sentido, durante el 2019 y 2020 van un total de 7.907 cupos adjudicados para el componente *Excelencia* y 155.142 para el componente *Equidad*.

Como estrategias implementadas para el fomento y fortalecimiento del bienestar y la permanencia de los estudiantes, el Programa estableció apoyos adicionales como subsidios económicos de sostenimiento, la plataforma conéctate (para desarrollar habilidades para la Vida, la cultura, el deporte, la innovación, el entretenimiento y tiempo en familia); descuentos para ir a cine, cursos idiomas, tiquetes tanto aéreos como terrestres, la adquisición de libros, y un programa de mentoría.

Para su implementación y manejo adecuado, el programa opera con base en lo establecido en el Reglamento Operativo, el cual describe la finalidad, dispositivos y actores reguladores, operantes y beneficiados. Para el componente *Equidad*- avance en la gratuidad- su población objetivo son estudiantes en condición de vulnerabilidad económica y víctimas del conflicto armado interno, que quieran hacer parte de las 61 IES públicas que operan el Programa, el cual asegura que más jóvenes de bajos recursos tengan mayores oportunidades de acceder a la educación superior, mediante el cubrimiento de hasta 4 Salarios Mínimos Mensuales Legales Vigentes (SMMLV) (según el establecido para cada año) del valor de la matrícula cobrado por las Instituciones de Educación Superior públicas, además de un apoyo de sostenimiento.

En cuanto al componente *Excelencia*, permitirá el acceso de bachilleres en condición de vulnerabilidad económica, que hayan obtenido excelentes puntajes en las pruebas de estado Saber 11º, en las 40 IES tanto públicas como privadas acreditadas en alta calidad o con el 25% de su oferta académica de pregrado presencial acreditada, a través de créditos condonables en hasta el 100% y tendrán adicionalmente un apoyo de sostenimiento para cubrir gastos académicos.

Los aspirantes de ambos componentes pueden acceder a programas académicos de niveles tecnológicos, técnicos profesionales y universitarios. Los aspirantes del componente *Equidad* pueden matricularse en modalidad presencial, distancia o virtual, y para el componente *Excelencia*, solo se contempla la modalidad presencial.

Tabla 1. Requisitos para los aspirantes del Programa Generación E.

Componente Equidad	Componente Excelencia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener nacionalidad colombiana. 2. Tener entre 14 a 28 años durante la convocatoria a la cual aspira (2020-1: 1 ene – 30 junio y 2020-2 1 julio – 31 diciembre). 3. Poseer título de bachiller y haber presentado el Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior. 4. No contar con título profesional universitario. 5. Estar registrado en la base certificada nacional de SISBEN con un puntaje máximo de 32 puntos (se tendrán en cuenta únicamente a las personas que se encuentren en estado VALIDADO), a corte 30 de agosto de 2019. <ol style="list-style-type: none"> a. Si el aspirante pertenece a población indígena deberá estar registrado en la base censal del Ministerio del Interior. b. Si el aspirante es víctima del conflicto armado y no cuenta con registro en SISBEN, deberá estar incluido en el Registro Único de Víctimas de la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas UARIV. 6. Estar matriculado en primer curso en un programa académico de pregrado con registro calificado vigente (programa técnico, tecnológico o universitario) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrarse dentro de los diez (10) bachilleres con mejores puntajes de la prueba Saber 11° de los Departamentos de Amazonas, Arauca, Caquetá, Casanare, Cesar, Chocó, Guainía, Guaviare, La Guajira, San Andrés, Vaupés y Vichada. 2. Para el resto de los Departamentos aplican los tres (3) mejores puntajes. 3. Obtener un puntaje igual o superior a 351 en las pruebas Saber 11°.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los contemplado en el reglamento Operativo. 2020 y 2021.

Aquí es donde surge la pregunta que da origen a este trabajo: ¿Cuál es el impacto en la permanencia de estudiantes del Programa Generación E, con énfasis en los componentes *Equidad* y *Excelencia*, en las IES colombianas y cuál es el aporte al fortalecimiento de estas?

Este trabajo plantea un estudio de corte cualitativo con la técnica de revisión documental, con el fin de configurar el estado actual del Programa Generación E, frente al impacto de la permanencia, contando como fuente primaria al MEN. Nuestro abordaje, desde pensamiento epistémico con enfoque crítico hermenéutico, incluye conocer el proceso, la disposición y la integralidad de esta información, aportando a la identificación de datos relevantes para medir el impacto del programa en la permanencia durante el 2019 y 2020.

Finalmente, el programa se ha convertido en una herramienta de transformación y de impacto para cada uno de los beneficiarios, de sus familias, su comunidad y entorno, haciendo presencia en 1.107 municipios de los 1.123 que existen en Colombia, de los 28 departamentos de los 32 de la división política del país.

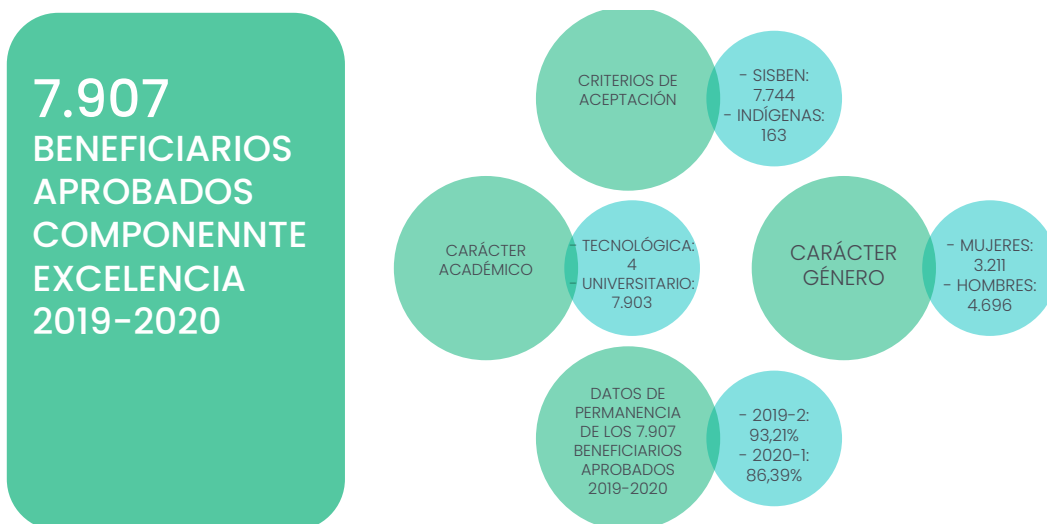
2. Resultados

Frente al impacto en la permanencia de estudiantes del Programa Generación E, con énfasis en los componentes equidad y excelencia, en las IES de Colombia y el aporte al fortalecimiento de estas, la presente ponencia examinó las condiciones en las cuales la masificación de la educación superior colombiana se está dando, apalancándose en dispositivos como el Programa Nacional ‘Generación E’ y el cómo a través de las diferentes estrategias está aportando al acceso, la permanencia y el fortalecimiento a la IES Colombianas tanto públicas como privadas.

No obstante, el análisis muestra que, pese a la voluntad política de disminuir la brecha entre cupos universitarios y la demanda social que existe para acceder a la Educación Superior, están lejos de alcanzar una educación superior verdaderamente universal, para que ese capital humano asegurara un crecimiento económico sostenido.

Por otro lado, en lo que concierne al índice de permanencia, los beneficiarios aprobados del programa están clasificados en nivel 1 (entre 0 a 47,99 puntos) según el sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales- Sisben (2021). A este sistema, que permite clasificar a la población de acuerdo con sus condiciones de vida e ingresos, se suman los beneficiarios aprobados que proviene de las comunidades indígenas y víctimas de conflicto armado. Los índices de deserción de esta población reportados por el sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior -SPADIES (MEN, 2021), registra una media nacional para la corte del 2019-2 de 37,37% para 2020-1 de 36,49% y para el 2020-1 de 36,03%.

Otro de los elementos de análisis es el impacto que tuvo la permanencia por el COVID 19 en las IES colombianas, notando un sostenimiento económico relevante para su operación desde el punto de vista del índice de permanencia entre las cohortes 2019-2 a 2020-2, al igual que para los beneficiarios aprobados, representados en estrategias de apoyo económico y de sostenimiento, al igual que el desarrollo de habilidades como proceso de formación complementaria y el programa de mentoría, que sin duda son relevantes, pero reta a las diferentes partes interesadas, a continuar pensándose la educación como derecho universal y poder lograr su gratuidad.



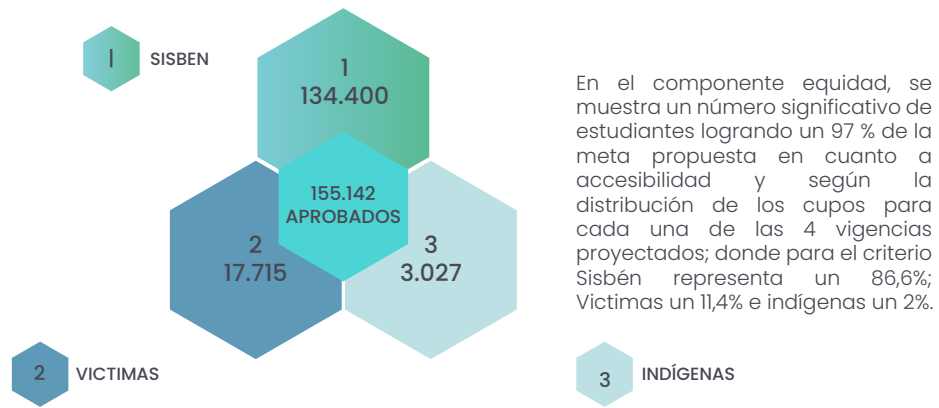
Nota: la figura muestra las cifras de la caracterización de los beneficiarios aprobados del componente excelencia del programa generación e en las IES de Colombia en el año 2019 y 2020.

Figura 1. Análisis de los beneficiarios aprobados del Componente Excelencia 2019-2020. Fuente MEN (2020).

Para el componente excelencia, se logra al 2020 un 49 % la meta de los cupos proyectado en la meta del 2018 al 2022; en cuanto a los criterios de aceptación los aprobados por el puntaje del Sisben son de un 97,9% frente a los indígenas de un 2,1%: respecto académico un 99,9% están matriculados en un programa profesional y un 0,1% en un programa de nivel tecnológico; un 40,6% son mujeres y el 59,4% son hombres. Frente al índice de permanencia del componente excelencia, para el 2019- 2, el comportamiento fue del

93, 21 %, en el 2021-1 del 86,39%; 2020-2 del 95,31, denotando una disminución de 6,82 puntos porcentuales en el 202-1 respecto al 2019-2 y un incremento para el 2020-2 de los 8,9 puntos porcentuales frente al 2020-1.

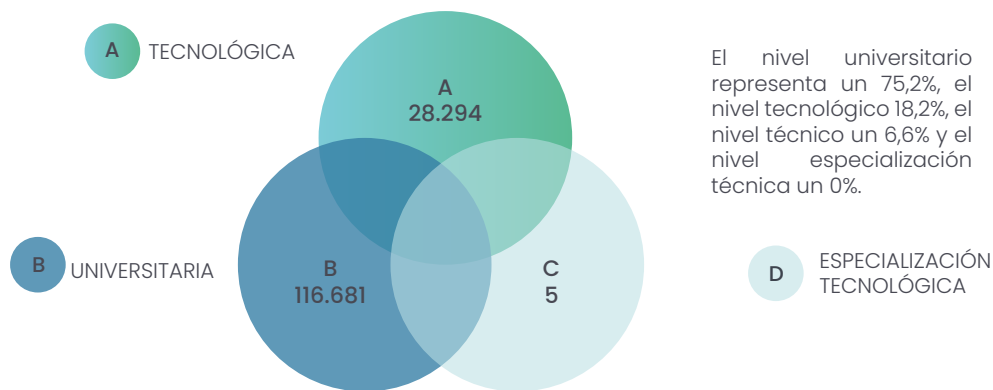
DISTRIBUCIÓN DE BENEFICIARIOS APROBADOS
COMPONENTE EQUIDAD POR CRITERIOS DE
ACEPTACIÓN 2019-2020



Nota: la figura muestra la distribución de los beneficiarios aprobados por criterio de aceptación de los beneficiarios aprobados del componente equidad del Programa Generación E, en las IES de Colombia en el año 2019 y 2020.

Figura 2. Detalle de la distribución de los beneficiarios aprobados del Componente Equidad 2019-2020. Fuente MEN (2020).

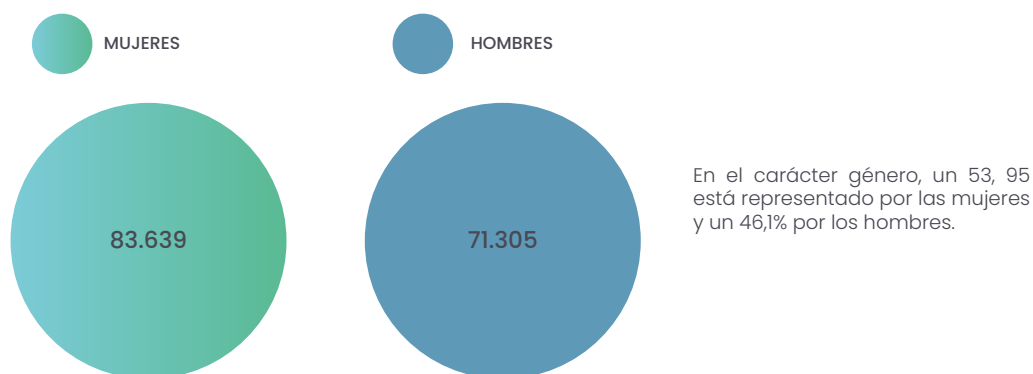
BENEFICIARIOS APROBADOS
CARÁCTER ACADÉMICO
2019-2020



Nota: la figura muestra la clasificación de acuerdo con el carácter académico de los programas seleccionados por los beneficiarios aprobados del Componente Equidad 2019-2020, en las IES de Colombia en el año 2019 y 2020.

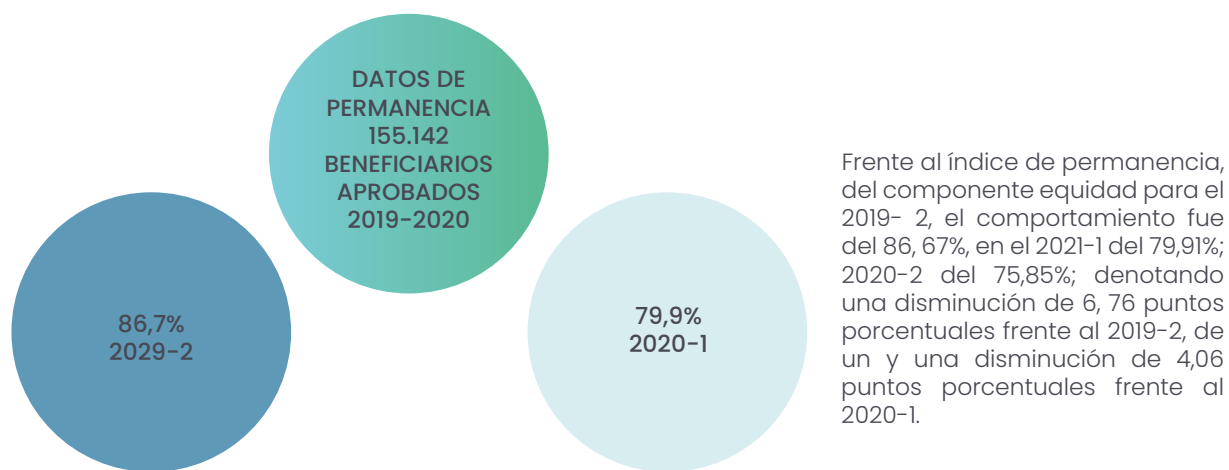
Figura 3. Calificación según el carácter académico de los programas seleccionados por los beneficiarios aprobados del Componente Equidad 2019-2020. Fuente MEN (2020).

BENEFICIARIOS APROBADOS
CARÁCTER GÉNERO
2019-2020



Nota: la figura muestra la distribución por carácter de género de los beneficiarios aprobados del Componente Equidad 2019-2020, en las IES de Colombia en el año 2019 y 2020.

Figura 4. Distribución por género de los beneficiarios aprobados del componente equidad del programa generación E, 2019-2020. Fuente MEN (2020).



Nota: la figura muestra la clasificación de acuerdo con el carácter académico de los programas seleccionados por los beneficiarios aprobados del Componente Equidad 2019-2020, en las IES de Colombia en el año 2019 y 2020.

Figura 5. Índice de permanencia del componente Equidad de los beneficiarios aprobados del programa generación E, 2019-2020. Fuente MEN (2020).

3. Conclusiones

A partir de las generalidades del Programa Generación E, observadas en las figuras podemos decir que tanto el componente equidad como excelencia, brindan apoyos a los beneficiarios aprobados para cubrir los gastos relacionados con sus actividades académicas como mecanismo complementario para fomentar su permanencia y ampliar sus posibilidades de graduación.

De hecho, el beneficiario aprobado del programa generación E. componente equidad, no queda excluido de otros programas sociales como Jóvenes en Acción del Departamento para la Prosperidad Social (DPS) o del Fondo de Equidad del MEN. Para el componente Excelencia, el programa también entregará un apoyo al sostenimiento, para cubrir gastos asociados a lo académico, pero este será entregado exclusivamente por el número de semestres del programa académico en el cual se legalizó el crédito condonable, de acuerdo con lo registrado en el SNIES.

Podemos concluir que el impacto del programa generación E, tanto del componente equidad como el de excelencia, ha sido favorable en términos de sostenibilidad económica para las IES que operan el programa, de acuerdo con los resultados obtenidos en permanencia durante el 2019 y 2020, garantizando una disminución de las brechas de inequidad en el sistema de educación superior.

Si bien es cierto que el estado colombiano no garantiza una educación gratuita y universal, el programa ha sido un incentivo para que las instituciones, tanto públicas como privadas, se enfoquen en la disminución del déficit de cupos en educación superior en Colombia. Sin embargo, el hecho de que el programa este supeditado a los cambios de gobierno y no sea aún una política de estado, hace que la brecha en cuanto al acceso no pueda ser superada.

Bibliografía

Icetex. (s.f.). *Generación E, componente Equidad*. Obtenido de <https://matriculafinanciera.univalle.edu.co/Generacion%20E%20-%20Componente%20de%20Equidad.pdf>

Icetex. (s.f.). *Generación E-Excelencia*. Obtenido de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/alianzas-y-fondos/fondos/reglamentos-operativos/reglamento-excelencia-2019.pdf?sfvrsn=2>

Ministerio de Educación Nacional de Colomba. (18 de 05 de 2018). *Mineduacion.gov.co*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-369680.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2020). *Estadísticas ejecución Programa Generación E. 2019-2020*. Bogotá.

